

Når gruppetilhørighet blir tema i undervisningen

En analyse av hvilke erfaringer minoritets elever har med undervisning som tematiserer deres gruppetilhørighet.



Universitetet i Bergen

Institutt for arkeologi, historie, kultur- og religionsvitenskap

Masteroppgave i Historiedidaktikk

Sahar Khoda Karamian

Våren 2024

Abstract

The present thesis has examined minority pupils' experiences with teaching that thematizes their group affiliation. The aim of this thesis is to contribute to a more reflective practice which facilitates for minority pupils to present themselves in a manner that strengthens their group identities.

The research design is qualitative as it encompasses eight semi-structured interviews and two classroom observations. The semi-structured interviews included six pupils and two teachers from upper secondary schools in Norway. The present thesis illustrates *why* minority pupils become representatives, *what* determines whether it is a positive or negative experience, and *in what way* the teacher can facilitate for a strengthening of their group affiliation. The present thesis aligns with theory and analysis tools within history didactics, namely "narrative competence".

When minority students are made to represent their group affiliation in the classroom, it can be both marginalizing and othering, but it can also contribute to strengthening the recognition of their group identity. Therefore, teachers face a dilemma, as this is a challenging and sensitive issue. In this thesis, I have identified some guidelines that teachers can use as a basis for strengthening the recognition of student's group identities.

The present study reveals three overall findings. Firstly, ontological narratives are the main cause of minority pupils becoming representatives for their group affiliation. These narratives are triggered by the pupils' visible identity markers, such as skin color, religion and social status. Secondly, becoming a representative is experienced as either positive or negative, depending on the manner of which it is done. For instance, pupils feel marginalized and alienated when their peers display microaggression towards them. Consequently, pupils volunteer to become representatives as a way of counteracting these prejudices and stereotypes. Thirdly, classroom practices that emphasize relationship building between teachers and pupils, as well as among the pupils themselves, may foster positive experiences with becoming group representatives. As a result, these positive interrelationships may strengthen the minority pupils' group affiliations.

Forord

Fem minnerike år på Universitetet i Bergen nærmer seg slutten. Det har vært fem lærerike år som har formet meg på mange ulike måter. Det har vært en krevende prosess å skrive masteroppgave, men jeg er likevel takknemlig for muligheten. Jeg håper denne oppgaven kan bidra til økt kunnskap og innsikt i problemstillinger som kommer læreren til nytte i klasserommet.

Det er mange som har støttet og heiet på meg gjennom denne reisen og som fortjener en takk.

Først og fremst vil jeg takke alle lærere og elever som tillot meg å observere undervisningen deres og som har stilt opp på intervju. Tusen takk for tillitten. Uten dere ville ikke denne oppgaven vært mulig å gjennomføre.

Deretter vil jeg takke min fantastiske veileder, Solveig Moldrheim. Det har vært et privilegium å ha deg som min veileder. Tusen takk for gode tilbakemeldinger, og ikke minst for din tid og støtte.

Til slutt vil jeg takke familien, venner, kollegaer og kjæresten for å ha heiet på meg og aldri tvilt på meg.

Jeg vil spesielt takke Daya og Baba som har ofret alt for at jeg skal være der jeg er i dag.

Bergen, 15. Mai 2024

Sahar Khoda Karamian

Innholdsfortegnelse

1. Introduksjon	1
1.1. Bakgrunn	2
1.2. Tema og problemstilling	3
1.3. Oppgavens struktur	4
2. Tidligere forskning	5
2.1. Synlig identitetsmarkør	5
2.2. Kulturelt responsiv undervisning	9
2.3. Innenfra- og utenfra-perspektiv	11
2.4. Mikroagresjon	14
2.5. Gode relasjoner	16
2.6. Nyere relevante masteroppgaver	18
3. Teoretisk rammeverk	21
3.1. Narrativ kompetanse	21
3.2. Narrativ identitet	23
4. Metode og data	27
4.1. Kvalitativ forskningsdesign	27
4.1.1. Utvalg og rekruttering	28
4.2. Oversikt over datamaterialet	31
4.2.1. Observasjoner og feltnotater	32
4.2.2. Semi-strukturert forskningsintervju	34
4.3. Analyse av datamaterialet	36
4.3.1. Transkripsjoner	36
4.3.2. Koding og kategorisering	36
4.4. Metodiske refleksjoner	37
4.4.1. Forskerrefleksivitet og troverdighet	37
4.4.2. Etiske refleksjoner	39

4.5. Analysestrategi	40
5. Synlig identitetsmarkør	42
5.1. Betydning av hudfarge	43
5.2. Betydning av religion og tro.....	46
5.3. Betydning av sosial status	49
5.4. Avsluttende refleksjon.....	52
6. Innenfra- og utenfra-perspektiv	54
6.1. «Det er bedre å vise hvordan det faktisk er»	54
6.2. «Det er ubehagelig å miste kontroll på narrativet»	56
6.3. Avsluttende refleksjon.....	60
7. Mikroagresjon	61
7.1. «Det er ikke så stort, men det føles større for den som opplever det»	61
7.2. Avsluttende refleksjon.....	68
8. Gode relasjoner	69
8.1. Intensjon og relasjon	69
8.2. Avsluttende refleksjon.....	75
9. Konklusjon	77
9.1. Videre forskning.....	79
Litteraturliste.....	81
Vedlegg	85
Vedlegg 1: Godkjennelse fra SIKT	86
Vedlegg 2: Intervjuguide (elever).....	88
Vedlegg 3: Intervjuguide (lærere).....	90
Vedlegg 4: Informasjonsskriv og samtykkeskjema (elever).....	92
Vedlegg 5: Informasjonsskriv og samtykkeskjema (lærere)	96

1. Introduksjon

«Har klassen elever med muslimsk bakgrunn, får læreren en viktig ressurs, som bør brukes, for eksempel ved å la elevene fortelle hva de vet om Muhammed og utbredelsen av islam».¹ Dette er «Multikult-tips til undervisning i flerkulturelle grupper», hentet fra boken *Gaia 7: Lærerveiledning: samfunnsfag for barnetrinnet*.² I dette tipset, blir elever med muslimsk bakgrunn tilskrevet en viktig rolle i klasserommet og blir på mange måter tatt i bruk som en representant for islam. Læreren blir oppfordret til å ta i bruk minoritetselvers erfaringer for å sette lærestoffet inn i en større sammenheng. Det blir lagt vekt på at elevene kan tas i bruk som en «ressurs», men at lærerens skjønn og kjennskap til klassen er viktig.³ I et annet multikult-tips, står det at i arbeid med europeernes oppdagelsesreiser kan elever med bakgrunn fra land i Afrika, Sør- og Nord- Amerika eller Sørøst-Asia, fortelle om landet de kommer fra, språket de snakker og religion de har. Det stilles spørsmål som «Hvorfor har de denne religionen? Er deres religion en majoritetsreligion eller en minoritetsreligion i landet de kommer fra?».⁴ Det norske samfunnet blir stadig mer mangfoldig og mange minoritetslever kan ofte kjenne på en forventning av å måtte dele ulike erfaringer som omhandler alt fra religion til kultur. Denne masteroppgaven handler om hvilke erfaringer minoritetslever har med undervisning som tematiserer deres gruppetilhørighet.

I multikult- tips til undervisning i flerkulturelle grupper, står det også at man i emnet «folkevandringer», kan ta i bruk elever med foreldre eller besteforeldre som har kommet til Norge fra Asia, Afrika eller Amerika til å sette «lærestoffet inn i en større sammenheng», fordi elevenes erfaringer og fortellinger kan sammenlignes med «dagens ulike veier for folkeflytting».⁵ Altså, det blir argumentert for at minoritetselvers erfaringer og fortellinger kan bidra til å knytte elevenes forståelse av fortid, nåtid og framtid sammen med verdenshistorien. Når minoritetslever blir representanter for sin gruppetilhørighet i undervisningen kan det være både marginaliserende og andregjørende, men det kan også være med på å styrke anerkjennelsen av deres gruppetilhørighet. Lærerne står derfor i et dilemma fordi dette er en vanskelig og sensitiv problematikk. Målet for denne masteroppgaven er å

¹ Dagny Holm, m.fl., *Gaia 7: Lærerveiledning: Samfunnsfag for barnetrinnet*, (Oslo: Gyldendal, 2008), 31.

² Holm, *Gaia 7*, 31.

³ Holm, *Gaia 7*, 31.

⁴ Holm, *Gaia 7*, 59.

⁵ Holm, *Gaia 7*, 31.

bidra til en mer reflektert praksis, i håp om at mine funn vil gi kunnskap og innsikt i problemstillinger som kommer læreren til nytte i klasserommet.

1.1. Bakgrunn

Bakgrunn for min forskning baserer seg på erfaringer som både jeg og nære rundt meg, har kjent på i klasserommet. Jeg har selv minoritetsbakgrunn og flere ganger har jeg opplevd å bli både frivillig og ufrivillig representant når tematikken knytter seg til mine gruppetilhørigheter i undervisningen. Det er spesielt temaer som omhandler religion og kultur der jeg har opplevd å bli representant. Samtidig som jeg kan kjenne på en forventning om å dele erfaringer og kunnskap, har jeg hatt en positiv opplevelse som har styrket anerkjennelsen av mine foreldres kultur. Både venner, kollegaer og bekjente av meg har også erfaringer med at deres gruppetilhørigheter har vært et tema i undervisningen. Det er spesielt en medstudent, la oss kalle henne Alba, som har fortalt meg om sin opplevelse av å bli en ufrivillig representant for islam under hennes praksisperiode som lektor.

Alba fortalte meg at det første hennes praksisveileder hadde sagt var, «så flott at du går med hijab, for vi har om islam nå». Ved å ta i bruk positive ord som «flott» kan det tolkes dit hen at Alba sin praksisveileder er takknemlig for at hun har en student som kan kobles til islam. Alba sin praksisveileder gjør en kobling mellom «hijab» og «islam» og tilskriver derfor Alba en muslimsk identitet. Dette til tross for at hun ikke vet om Alba er muslim eller om hun bærer hijab på grunn av kulturelle grunner. På mange måter kan vi derfor avdekke at Alba sin praksisveileder utelukker at hijab kan brukes av kulturelle grunner. Videre fortalte Alba meg at hun ved en senere anledning hadde fått i oppgave å stå foran elevene og ta imot spørsmål om religionen islam fordi «hun er muslim». Da jeg spurte Alba hvordan hun opplevde det å bli representant for islam på denne måten var, svarte hun at det ikke er hennes første gang og at hun er «vant til det». Fordi Alba er vant til å bli representant for islam, tolker jeg det som at hun er likegyldig når slike situasjoner oppstår.

Som samfunnsfagslærer på en ungdomsskole har jeg også erfart dilemma vi lærere kan stå overfor når elever gjør hverandre til representanter. I et undervisningsopplegg om den franske revolusjonen, fikk elevene velge seg en historisk person som de skulle utforske og skrive om. En av de historiske personene som elevene fikk velge var en sentral person i kampen mot slaveri. Det tok ikke lang tid før flere elever vendte seg mot en minoritetselev med bakgrunn

fra et afrikansk land og sa, «du burde jo ta han, eller nei, det kan jo være sårt tema for deg». I denne situasjonen, var det elevene som gjorde hverandre til representanter gjennom både nonverbale markeringer, som blikk og peking, men også gjennom uttalte ord. Dette var første gang jeg opplevde en slik situasjon fra et lærerperspektiv. Som lærer, ønsker jeg å unngå at mine elever blir *ufrivillige* representanter for noe som helst. Likevel erfarte jeg at det skal lite til for at en minoritets elev blir representant i undervisningen.

1.2. Tema og problemstilling

Min erfaring er at, samtidig som mange minoritets elever kan oppleve det som utfordrende med undervisning som tematiserer deres gruppetilhørighet, kan det for andre være med på å styrke anerkjennelsen av deres gruppeidentiteter. Av den grunn, står vi lærere ofte i et dilemma. I denne oppgaven ønsker jeg derfor å komme nærmere en forståelse av hva det er som avgjør når det blir problematisk å ta i bruk elevenes erfaringer og fortellinger i undervisningen, og hva som er grunnlaget for de gangene det er greit eller til og med bra. Temaet for denne masteroppgaven er: Når gruppetilhørighet blir et tema i undervisningen og den overordnede problemstillingen er:

Hvilke erfaringer har minoritets elever med undervisning som tematiserer deres gruppetilhørighet?

Følgende forskningsspørsmål vil belyse dette videre:

- 1) Hva er bakgrunnen for at minoritets elever blir representanter når undervisningen omhandler deres gruppetilhørighet?
- 2) Hva er det som avgjør om det er en god eller dårlig opplevelse å bli gjort til representant for sin gruppetilhørighet i undervisningen?
- 3) På hvilken måte kan læreren legge til rette for at minoritets elevers gruppetilhørighet styrkes i undervisningen?

1.3. Oppgavens struktur

Denne oppgaven er strukturert etter mine funn og består av til sammen ni kapitler. I introdukskapittelet har mitt hovedfokus vært å redegjøre for bakgrunnen for min forskning. Deretter vil jeg presentere og diskutere tidligere forskning som har blitt gjort på dette feltet, før jeg i kapittel tre, tar for meg oppgavens teoretiske rammeverk. I kapittel fire, introduserer jeg forskningsdesignet for oppgaven, hvordan jeg har analysert datamaterialet, metodiske refleksjoner og analysestrategi. Ettersom denne oppgaven er strukturert etter mine funn, vil de resterende analysekapitlene ta for seg 5. Synlig identitetsmarkør, 6. Innenfra og utenfra-perspektiv, 7. Mikroaggresjon og 8. Gode relasjoner. Helt til slutt, vil jeg oppsummere og avslutte, før jeg skisserer behov for videre forskning i kapittel ni.

2. Tidligere forskning

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for tidligere forskning og plassere mitt arbeid i forskningsfeltene. Da jeg startet på dette masterprosjektet leste jeg meg inn på felt som handler om identitet, tilhørighet og relasjoner mellom minoritet og majoritet. Underveis i lesing av mitt eget materiale har jeg spisset fokuset, og søkt etter forskning som kan belyse det jeg har funnet i intervjuene mine. I denne oppgaven er det flere fagfelt som krysser hverandre, men det er funnene mine som har bestemt hvilken forskningslitteratur jeg her presenterer. Nærmere bestemt vil jeg gjøre rede for forskning om kulturelt responsiv undervisning, innenfra- og utenfra-perspektiv, mikroaggresjon og helt til slutt gode relasjoner. I dette kapittelet diskuterer jeg forskningslitteraturen jeg har valgt, før jeg presenterer nyere, relevante masteroppgaver som er tett opp mot min forskning og på den måten plasserer mine studier i forskningsfeltene.

2.1. Synlig identitetsmarkør

Den første hovedgrenen av forskningen som er relevant for min oppgave handler om studier som diskuterer identitet og synlighet. Ettersom jeg ønsker å ta for meg minoritetslevers erfaringer med undervisning som tematiserer deres gruppetilhørighet, er det naturlig at jeg tar i bruk begreper som minoritets-majoritetsnorske elever, etnisk norske elever, hvite og mørkhudede elever og lignende. Det vil være mange sosiale kategorier og merkelapper i denne oppgaven, men hvordan skal jeg studere etnisitet uten å plassere mennesker i stereotypiske kategorier?

I boken, *De andres skole: Gruppedannelse og utenforskap i den flerkulturelle skolen*, har kulturviter og skoleforsker Ingunn Marie Eriksen gjennomført en nærstudiet av en flerkulturell klasse på en videregående skole.⁶ Eriksen har undersøkt hvilke utfordringer og muligheter som kan dukke opp i flerkulturelle klasserom, og viser hvordan ungdoms gruppedannelse i skolen må forstås både utenfor og innenfor skolen. I boken diskuterer Eriksen hvilken betydning merkelapper har for både elevene selv, men også de rundt. Eriksen skriver at en viktig nøkkel er å være bevisst over det mulig rasistiske ved merkelapper, men og hvordan slike begreper brukes i identitetsdannelse og i politikk.⁷ I min oppgave er det spesielt begrepene «minoritetslev» og «etnisk norsk» som blir utfordrende. Eriksen forklarer

⁶ Ingunn Marie Eriksen, *De andres skole: Gruppedannelse og utenforskap i den flerkulturelle skolen*, 1. utg. ed. (Oslo: Gyldendal, 2017).

⁷ Eriksen, *De andres skole*, 21.

at begrepet «etnisk norsk» kan være problematisk for henne fordi etnisitet handler «om kultur, verdier og praksiser». ⁸ Altså, hvis en person med bakgrunn fra et annet land deler noen sentrale deler av kulturen med majoritetsbefolkningen, er han etnisk norsk. ⁹ Spørsmålet blir da hva som gjør en etnisk norsk? Vil en som er født i Norge, men som har foreldre fra et annet land være etnisk norsk, eller vil han alltid omtales som en «minoritetsselev»?

I artikkelen «Vi, oss og de andre i klasserommet: Å tilrettelegge for dialogbasert refleksjon om norskhet med ungdom», diskuterer samfunnsgeograf Marta Bivand Erdal og Mette Strømsø «hva det vil si å være norsk». ¹⁰ Erdal og Strømsø undersøker om skolen er en nasjonsbyggende institusjon og i så fall hva slags norskhet som skapes og gjenskapes. ¹¹ Erdal og Strømsø har gjennom undervisningsopplegget «Hva vil det si å være norsk?» diskutert hva *norskhet* er med elever i det norske klasserommet. ¹² I artikkelen, skriver Erdal og Strømsø at elevene uttrykker «en frustrasjon over betydningen av «etnisk norsk»». ¹³ Elevene forstår definisjonen på «etnisk norsk» som å være født i Norge, eller å ha foreldre som er født i Norge. Videre skriver Erdal og Strømsø at de færreste var komfortable med å «gradere norskhet ut ifra hudfarge og foreldres fødeland». ¹⁴ De aller fleste mente at hvis du føler deg norsk eller er født i Norge, så er du norsk. ¹⁵ I likhet med Eriksen, presiserer Erdal og Strømsø at spørsmålet, hva er «etnisk norsk»? er «kilde til både forvirring og frustrasjon, noe som bunner i usikkerhet rundt hvilken rolle opphav og hudfarge har for å være norsk (...)». ¹⁶ Erdal og Strømsø skriver at konklusjonen til mange av elevene er at det finnes mange måter å være norsk på, som for eksempel det *å føle seg norsk*. ¹⁷

Da jeg spurte elevene om de hadde erfaring med å bli representant for undervisningen, svarte mange av dem at de sjeldent opplever å bli representant fordi de har lys hud, lyse øyne og ser «etnisk norske ut» (se kapittel 5. Synlig identitetsmarkør). Selv om jeg anerkjenner at det kan

⁸ Eriksen, *De andres skole*, 21.

⁹ Eriksen, *De andres skole*, 21.

¹⁰ Erdal, Marta Bivand og Strømsø, Mette. «Vi, oss og de andre i klasserommet: Å tilrettelegge for dialogbasert refleksjon om norskhet med ungdom». *Dembra: Faglige perspektiver på demokrati og forebygging av gruppefiendtlighet i skolen*, no. 3 (2020): 12-29. <https://gammel.dembra.no/no/publications/dembra-publikasjon-nr-3-2/>

¹¹ Erdal og Strømsø, «Vi, oss og de andre i klasserommet», 13.

¹² Erdal og Strømsø, «Vi, oss og de andre i klasserommet», 14.

¹³ Erdal og Strømsø, «Vi, oss og de andre i klasserommet», 24.

¹⁴ Erdal og Strømsø, «Vi, oss og de andre i klasserommet», 24.

¹⁵ Erdal og Strømsø, «Vi, oss og de andre i klasserommet», 24.

¹⁶ Erdal og Strømsø, «Vi, oss og de andre i klasserommet», 24.

¹⁷ Erdal og Strømsø, «Vi, oss og de andre i klasserommet», 25.

være problematisk å ta i bruk begreper som «minoritet» og «etnisk norsk», velger jeg likevel å anvende disse begrepene fordi elevene selv bruker dem for å beskrive sin egen situasjon. Jeg vil argumentere for at det er viktig å forske på sosiale distinksjoner og hvilken påvirkning det har i klasserommet fordi å henvisne til «ungdommens etnisitet, utseende og innvandrersstatus er både meningsfulle og meningsløse på samme tid». ¹⁸ I denne oppgaven vil sosiale merkelapper, rase, etnisitet og gruppeidentiteter hjelpe meg å forstå hvorfor minoritets elever blir til representanter i klasserommet når undervisningen tematiserer deres gruppetilhørighet.

Vi kan forstå gruppeidentitet som en gruppe mennesker som har noe til felles med hverandre som skiller de fra andre grupper. For eksempel er muslimer og kristne to forskjellige religiøse 'grupper' og det som skiller de fra hverandre er deres religion. Erdal og Strømsø tar i bruk Thomas Hylland Eriksens beskrivelse av gruppe-identiteter. Ifølge Eriksen kan forskjellen mellom «vi» og «oss» brukes «som to ulike måter å forstå gruppe-identiteter på». ¹⁹ I artikkelen «Group Identity and Social Preferences», skriver Yan Chen og Sherry Xin Li, at vi mennesker er raske med å dele oss selv og andre inn i kategorier. ²⁰ Når minoritets elever blir til representanter i undervisningen er det fordi læreren eller medelevene tildeler vedkommende en identitet. Vi mennesker kan tilhøre flere grupper og har flere 'gruppeidentiteter'. Jeg kan for eksempel, identifisere meg selv som både norsk, utenlandsk og som kvinne. Når vi mennesker tilhører en gruppe, identifiserer vi oss med den gruppen. Chen og Xin Li tar i bruk «ingroups» og «outgroups» for å beskrive denne prosessen. «Ingroup» er grupper vi mennesker identifiserer oss med, mens «outgroups» er grupper vi ikke identifiserer oss med. ²¹ En tredje komponent er når vi sammenligner 'vår' gruppe med 'andre' grupper og favoriserer vår egen gruppe. ²² Chen og Xin Li skriver at gruppen(e) vi tilhører betyr noe for oss. Videre skriver de at med en gang vi mennesker identifiserer oss med en gruppe, handler vi og oppfører oss i samsvar med stereotypene knyttet til den gruppeidentiteten. ²³

For å kunne forske på minoritets elevens erfaringer med å bli representant for sin gruppetilhørighet, må jeg studere gruppeidentitet. Dette utgjør et grunnleggende dilemma for

¹⁸ Eriksen, *De andres skole*, 22.

¹⁹ Erdal og Strømsø, «Vi, oss og de andre i klasserommet», 16.

²⁰ Chen, Yan og Xin Li, Sherry. «Group Identity and Social Preferences». *The American Economic Review* 99, no. 1 (2009): 431-457, 431. <https://www.jstor.org/stable/29730190>

²¹ Chen og Xin Li, «Group Identity and Social Preferences», 431.

²² Chen og Xin Li, «Group Identity and Social Preferences», 431.

²³ Chen og Xin Li, «Group Identity and Social Preferences», 432.

hele prosjektet fordi jeg som forsker står i fare for å forsterke de samme gruppene. Altså, en fare med å forske på minoritetselvers erfaringer med å bli representanter i undervisningen er hvorvidt jeg er med på å gjøre disse elevene til representanter. Derfor må jeg være kritisk til mitt eget utgangspunkt. I artikkelen «Qualitative Approaches to Studying Marginalized Communities», diskuterer Dana Moree ulike utfordringer som kan oppstå med å forske på marginaliserte grupper.²⁴ Moree skriver at vi må starte med å stille spørsmålet: Hvordan skiller vi marginaliserte mennesker og hvordan påvirker deres situasjon forskningen?²⁵ Videre skriver Moree at representanter fra marginaliserte grupper ikke er de som nødvendigvis tar initiativ til å delta i forskning om seg selv, og at de sjeldent drar nytte av forskningsresultatene.²⁶ Derfor er det viktig at vi tar hensyn til det menneskelige forholdet mellom forskeren og deltakeren, samtidig som vi tenker på avstanden mellom dem. For at forskeren skal kunne fremstille deltakeren på en nøytral måte, må han reflektere over dette under hele forskningsprosessen.²⁷

Selv om det er utfordrende å forske på gruppeidentiteter, kan det likevel være nødvendig. I løpet av intervjuet med flere av elevene, forteller dem at de føler seg marginaliserte når de blir satt i en «bås». I intervjuet med Mariam, som er minoritetselev, forteller hun at å bli representant ikke er så stort, men at det kan føles større for den som opplever det. Mariam presiserer at «Du tenker ikke selv at du er så annerledes, men når noen peker på deg på den måten, er det plutselig mye større enn man tror». En annen minoritetselev forteller at hun synes det er «teit at man setter folk i bås uten å spørre hva de kan» (Sara). Elevene forteller at de blir representanter i undervisningen når tema omhandler deres gruppetilhørigheter. Dette til tross for at de er mer enn bare «muslimen» og «afrikaneren». Målet for denne oppgaven er en kritisk forståelse av gruppeidentiteter og hvordan de kan spilles ut i skolehverdagen.

Gjennom en kvalitativ studie har professor i sosiologi Anders Vassenden og Mette Andersson undersøkt samspillet mellom rase, etnisitet og religion i artikkelen, «Whiteness, non-whiteness and 'faith information control': religion among young people in Grønland, Oslo».²⁸

²⁴ Moree, Dana. «Qualitative Approaches to Studying Marginalized Communities». *Education*, (2018): 1-22. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.246>

²⁵ Moree, «Qualitative Approaches to Studying Marginalized Communities», 2.

²⁶ Moree, «Qualitative Approaches to Studying Marginalized Communities», 3.

²⁷ Moree, «Qualitative Approaches to Studying Marginalized Communities», 3.

²⁸ Vassenden, Anders og Andersson, Mette. «Whiteness, non-whiteness and 'faith information control': religion among young people in Grønland, Oslo». *Ethnic and Racial Studies* 34, no. 4 (2011): 574-593. <https://doi.org/10.1080/01419870.2010.511239>

Vassenden og Andersson presenterer tidlig at mens «whiteness» kan skjule informasjon om tro og religion, indikerer «non-whiteness» at du er religiøs, uavhengig rase.²⁹ I studien undersøker Vassenden og Andersson menneskers «faith information control» i en skandinavisk urban kontekst.³⁰ De forklarer at «information control» handler om hvorvidt et individ ønsker å bli sett som religiøs eller ikke.³¹ Å bære kors eller hijab, kan være en nonverbal måte å gi uttrykk for sin religion på. Samtidig skriver Vassenden og Andersson at fordi vi assosierer hvite som ikke-religiøse i Norge, er det vanskelig å identifisere en kristen med mindre personen bærer et kors.³² Mens Eriksen har undersøkt hvilken betydning sosiale merkelapper har for elever og de rundt, ser Vassenden og Andersson på hvilken betydning «whiteness» og «non-whiteness» har i sammenheng med religion og tro. I intervjuet med to minoritets elever, forteller elevene at de sjeldent opplever å bli representanter i undervisningen fordi de ser «etnisk norske» ut. Samtidig presiserer de at dette kun er tilfellet hvis elever og lærere ikke kjenner til deres etnisitet eller religion. På mange måter skjuler elevenes «whiteness» deres religion. Altså, selv om religion og tro ikke er en synlig identitetsmarkør, assosierer vi likevel hudfarge til religion.

2.2. Kulturelt responsiv undervisning

Den andre hovedgrenen av forskningen handler om det som kalles for «culturally responsive teaching». I denne oppgaven vil jeg ta i bruk en direkte oversettelse av begrepet, *kulturelt responsiv undervisning*. Kulturelt responsiv undervisning bygger på ny kunnskap basert på allerede etablert kunnskap. Kulturelt responsiv undervisning handler om aksept og respekt for at det finnes ulike etniske grupper og kulturer i undervisningen.³³ Intensjonen med kulturelt responsiv undervisning er å løfte opp marginaliserte studenters perspektiver i undervisningen. Når lærere og elever gjør minoritets elever til representanter i undervisningen, kan intensjonen være å ta i bruk deres kulturelle bakgrunn som en ressurs. Derfor ønsker jeg å gjøre rede for det ideologiske grunnlaget for kulturelt responsiv undervisning.

I artikkelen, «Teaching To and Through Cultural Diversity», diskuterer professor i utdanning, Geneva Gay, både fordeler og ulemper med kulturelt responsiv undervisning. Gay definerer

²⁹ Vassenden og Andersson, «Whiteness, Non-Whiteness», 574.

³⁰ Vassenden og Andersson, «Whiteness, Non-Whiteness», 575.

³¹ Vassenden og Andersson, «Whiteness, Non-Whiteness», 577.

³² Vassenden og Andersson, «Whiteness, Non-Whiteness», 577.

³³ Gay, Geneva. «Teaching To and Through Cultural Diversity». *Curriculum Inquiry* 43, no. 1 (2013): 48-70, 50. <https://doi.org/10.1111/curi.12002>

begrepet som «using the cultural knowledge, prior experiences, frames of reference, and performance styles of ethnically diverse students to make learning encounters more relevant to and effective for them».³⁴ Altså, i kulturelt responsiv undervisning ønsker man å ta i bruk elevenes erfaringer, tidligere kunnskap og kulturelle bakgrunn som en ressurs i undervisningen. Gjennom kulturelt responsiv undervisning kan vi bygge broer mellom våre kulturelle forskjeller og skape læringsmøter som er relevante og effektive for marginaliserte elever.³⁵ På mange måter forutsetter det at læreren ser på kulturelle forskjeller og minoritetslevers erfaringer som verdifull kunnskap. Gay skriver at kulturelt responsiv undervisning bygger på idéen om å anerkjenne at vi har kulturelle forskjeller og at det bør være normative trekk ved undervisning og læring. Videre skriver hun at vi må forvente og forstå motstand mot kulturelt responsiv undervisning, men at det bør arbeides imot.³⁶ Gay skriver at to av de vanligste formene for motstand, handler om at lærere tror kulturelt responsiv undervisning kan fremme forskjeller og fordi lærere føler de har mangel på kompetanse på dette feltet.³⁷ Gay derimot, argumenterer for at hvis vi underviser flerkulturelle studenter «*through*» deres egne kulturelle filter vil det ha en positiv fremgang for dem.³⁸

Gjennom å kombinere teori med virkelige klasseromshistorier, demonstrerer Gay hvordan minoritetslever kan prestere bedre når undervisningen filtreres gjennom deres egne erfaringer i boken, *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, and Practice*.³⁹ Gay skriver at det er for mange mørke elever som ikke har lyktes på skolen slik de burde.⁴⁰ Videre skriver hun at det er gjennom å ta i bruk elevenes erfaringer og fortellinger at læreren kan vekke interesse hos elevene.⁴¹ Det betyr at læreren må gjenkjenne elevenes kulturelle bakgrunn og ta den i bruk i undervisningen. Samtidig presiserer Gay at kulturelt responsiv undervisning alene, ikke kan forbedre undervisningen for marginaliserte elever fordi faktorer som skolepolitikk og finansiering spiller inn.⁴² Kulturelt responsiv undervisning kan bli gjennomført på mange ulike måter. For eksempel, kan elevene i et «story»-perspektiv, ta i bruk egne erfaringer for å skape fortellinger.⁴³ Gay skriver at disse fortellingene inneholder

³⁴ Gay, «Teaching To and Through Cultural Diversity», 49-50.

³⁵ Gay, «Teaching To and Through Cultural Diversity», 67.

³⁶ Gay, «Teaching To and Through Cultural Diversity», 67.

³⁷ Gay, «Teaching To and Through Cultural Diversity», 56.

³⁸ Gay, «Teaching To and Through Cultural Diversity», 50.

³⁹ Geneva Gay, *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, and Practice*, 2. utg. ed. (New York: Teachers Collage Press, 2010).

⁴⁰ Gay, *Culturally Responsive Teaching*, 1.

⁴¹ Gay, *Culturally Responsive Teaching*, 1.

⁴² Gay, *Culturally Responsive Teaching*, 1.

⁴³ Gay, *Culturally Responsive Teaching*, 2.

karakterer, ideer, muligheter og utfordringer som kan hjelpe oss å forstå oss selv og hverandre.⁴⁴ I denne oppgaven vil jeg ta i bruk Gay sin teori om kulturelt responsiv undervisning fordi når lærere gjør minoritets elever til representanter i undervisningen, kan intensjonen være å fremme kritisk tenkning og slik som Gay presiserer «become more than what we currently are».⁴⁵

I artikkelen «Toward a Theory of Culturally Relevant Pedagogy», løfter teoretiker Gloria Ladson-Billings fram teorier om «culturally relevant pedagogy».⁴⁶ Ladson-Billings bruker begrepet «culturally relevant teaching», som jeg i denne oppgaven vil oversette til, *kulturrelevant undervisning*. Ladson-Billings argumenterer for at kulturrelevant undervisning må bygge på tre kriterier: 1) evne til å utvikle elever akademisk, 2) vilje til å pleie og støtte kulturell kompetanse, 3) og utvikle en sosiopolitisk eller kritisk bevissthet.⁴⁷ Ladson-Billings skriver at hun under flere observasjoner opplevde at lærere av afroamerikanske elever møtte hennes tre kriterier, men at de ble møtt på ulike måter.⁴⁸ Samtidig som noen lærere var mer rigide i pedagogikken, tok andre i bruk mer progressive undervisningsstrategier.⁴⁹ Gjennom analyser av hennes kvalitative data, har Ladson-Billings kommet fram til hvilke proposisjoner som fungerer som teoretiske fundament for kulturrelevant undervisning. Ladson-Billings skriver at det handler om oppfatninger om seg selv og andre, sosiale relasjoner og oppfatninger om kunnskap.⁵⁰ Samtidig som det er teorier om kulturrelevant undervisning som er målet for Ladson-Billings studie, undersøker hun likevel, i likhet med Gay, hvordan lærere kan ta i bruk elevers kulturelle kunnskap som autorisert eller offisiell kunnskap.

2.3. Innenfra- og utenfra-perspektiv

Som nevnt ovenfor, handler kulturelt responsiv undervisning om å ta i bruk elevenes erfaringer og kulturelle bakgrunn som verdifull kunnskap i undervisningen. Kulturelt responsiv undervisning kan gjennomføres på mange ulike måter. I denne oppgaven vil jeg argumentere for at *en* måte å ta i bruk elevenes erfaringer og kulturelle bakgrunn på, er gjennom det som kan kalles for innenfra- og utenfra-perspektiver. Når minoritets elever blir

⁴⁴ Gay, *Culturally Responsive Teaching*, 3.

⁴⁵ Gay, *Culturally Responsive Teaching*, 3.

⁴⁶ Ladson-Billings, Gloria. «Toward a Theory of Culturally Relevant Pedagogy». *American Educational Research Journal* 32, no. 3 (1995): 465-491. <https://doi.org/10.3102/00028312032003465>

⁴⁷ Ladson-Billings, «Toward a Theory of Culturally Relevant Pedagogy», 483.

⁴⁸ Ladson-Billings, «Toward a Theory of Culturally Relevant Pedagogy», 477-478.

⁴⁹ Ladson-Billings, «Toward a Theory of Culturally Relevant Pedagogy», 478.

⁵⁰ Ladson-Billings, «Toward a Theory of Culturally Relevant Pedagogy», 478.

representanter for deres gruppetilhørighet, kan det foreligge et ønske om å ta i bruk elevenes innenfra- og utenfra- perspektiver i undervisningen. Den tredje hovedgrenen for min forskning handler derfor om fenomenet innenfra- og utenfra-perspektiv.

Professor i religionsvitenskap, Levi Geir Eidhamar, diskuterer hva som skjer når elever og lærere med ulike livssynsståsted møtes i fag som skal presenteres på en upartisk og objektiv måte.⁵¹ I artikkelen «innenfra eller utenfra, faglig eller personlig? *Perspektiver i religions-og livssynsundervisningen belyst ut fra internasjonal debatt*», har Eidhamar gjennom en modell, kombinert to perspektiv – dimensjoner: «innenfra kontra utenfra og personlig kontra faglig».⁵² Med utgangspunkt i religionspedagogiske og religionsvitenskapelige debatter, drøfter Eidhamar ulike aspekter ved denne modellen. Artikkelen presenterer ulike fordeler og ulemper knyttet til faglige innenfra- og utenfra- perspektiver. Eidhamar sammenligner ulike perspektiver på religion og livssyn med perspektiver man bruker i fotografering av en bygning. Selv om bilder utenfra og innenfra er ulike, kan de likevel, på hver sin måte være «sanne».⁵³

Eidhamar forklarer at det personlige utenfra-perspektivet er tilnærmingen man har til «religioner og livssyn man selv ikke tror på».⁵⁴ Det personlige innenfra-perspektivet derimot, er forholdet man har til sin egen religion og livssyn. En muslim som feirer Eid, har for eksempel, et personlig forhold til sin egen religion. Videre skriver Eidhamar, at i det faglige utenfra-perspektivet forstår man en livsynstradisjon vitenskapelig og tar ikke hensyn til «synspunkter innen tradisjonen selv».⁵⁵ Helt til slutt, gir det faglige innenfra-perspektivet en vitenskapelig beskrivelse av «hvordan ulike tilhengere av et livssyn forstår sitt eget livssyn sett innenfra».⁵⁶ Eidhamar presiserer at distinksjonen mellom et personlig og faglig forhold til livssyn handler om hvorvidt man tar stilling til «eksistensielle livssynsspørsmål som hovedkriterium».⁵⁷ Ettersom forholdet mellom den faglige og personlige tilnærmingen er bestående av et «enten/eller», bør ikke disse to perspektivene blandes.⁵⁸

⁵¹ Eidhamar, Levi Geir. «Innenfra eller utenfra, faglig eller personlig? *Perspektiver i religions-og livssynsundervisningen belyst ut fra internasjonal debatt*». *Prismet* 70, no. 1 (2019): 27-46. <https://doi.org/10.5617/pri.6855>

⁵² Eidhamar, «innenfra eller utenfra, faglig eller personlig?», 27-28.

⁵³ Eidhamar, «innenfra eller utenfra, faglig eller personlig?», 28.

⁵⁴ Eidhamar, «innenfra eller utenfra, faglig eller personlig?», 28.

⁵⁵ Eidhamar, «innenfra eller utenfra, faglig eller personlig?», 28.

⁵⁶ Eidhamar, «innenfra eller utenfra, faglig eller personlig?», 28.

⁵⁷ Eidhamar, «innenfra eller utenfra, faglig eller personlig?», 28.

⁵⁸ Eidhamar, «innenfra eller utenfra, faglig eller personlig?», 29.

I artikkelen ««Å ta andres perspektiv» *Nytt kjerneelement og nye kompetansemål i fagene KRLE og Religion og etikk*», diskuterer religionsdidaktikeren Jon Magne Vestøl, perspektivtaking som et kjerneelement og kompetansemål i de nye lærerplanene i KRLE.⁵⁹ Vestøl tar i bruk empirisk materiale fra en studie av elevperspektiv og lærerbokperspektiv når han ser på mulige innganger til arbeid med perspektivtaking i undervisningen. I artikkelen presenterer Vestøl kjerneelementet i KRLE, «Kunne ta andres perspektiv»,

Faget skal gi elevene mulighet til å utvikle egne synspunkter og holdninger i innenfra- og utenfra-perspektiver og gjennom dialog og refleksjon over likheter og forskjeller. På den måten skal faget bidra til at elevene utvikler interesse og respekt for hverandre uavhengig av kulturell, sosial, religiøs eller livssynsmessig bakgrunn. Faget skal bidra til at elevene utvikler mangfoldskompetanse. Samiske perspektiver inngår. Temaer knyttet til kjønn og funksjonsevne inngår også.⁶⁰

Kjerneelementet legger vekt på at det er gjennom innenfra- og utenfra-perspektiver at elever lærer av hverandres bakgrunn. Vestøl skiver at det ikke er en ny problemstilling innenfor religionsvitenskap og religionsdidaktikk å forholde seg til ulike perspektiver.⁶¹ Samtidig legger det nye kjerneelementet og de nye kompetansemålene særlig stor vekt på arbeid med perspektivtaking.⁶² Vestøl løfter fram tre aspekter, 1) et *kognitivt aspekt*, som handler om «kritisk tilnærming til kilder og kunnskapsutvikling», 2) et *handlingsaspekt* er evnen til å kunne samarbeide og løse utfordringer på en fredelig måte og 3) et *holdningsaspekt* handler om å forstå og akseptere at vi mennesker er ulike.⁶³ Vestøl presiserer at mens kjerneelementet legger vekt på kognitive aspekter og holdningsaspekter, kombinerer kompetansemålene et kognitivt aspekt og et handlingsaspekt.⁶⁴ Samtidig som det blir argumentert for at et rent faglig utenfra-perspektiv må forstås som en kognitiv orientering, mener andre at vi må forstå undervisning som «uenighetsfellesskap» og med det inkludere holdnings- og handlingsaspekter.⁶⁵ Vestøl skriver at med «sin vekt på faglighet, synes Eidhamar likevel å

⁵⁹ Vestøl, Jon Magne. ««Å ta andres perspektiv» *Nytt kjerneelement og nye kompetansemål i fagene KRLE og Religion og etikk*». *Prismet* 71, no. 4 (2020): 361-375. <https://doi.org/10.5617/pri.8365>

⁶⁰ Kunnskapsdepartementet (2019). *Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020, 3.

⁶¹ Vestøl, «Å ta andres perspektiv», 361.

⁶² Vestøl, «Å ta andres perspektiv», 361-362.

⁶³ Vestøl, «Å ta andres perspektiv», 362.

⁶⁴ Vestøl, «Å ta andres perspektiv», 362.

⁶⁵ Vestøl, «Å ta andres perspektiv», 364.

legge en hovedvekt på kognitive aspekter ved perspektivtaking (...)».⁶⁶ Videre diskuterer Vestøl datautdrag fra en studie, som inkluderer gruppeintervju og tre lærebøker for faget religion og etikk i videregående skole.⁶⁷ Vestøl skriver at mens lærebøkene vektlegger objektiv og kognitivt orientert kunnskap, ser ungdommen på de relasjonelle og kontekstuelle betingelsene for forståelse av religion.⁶⁸ Ettersom de fleste elevene i min studie, erfarer at det er i religionsundervisningen at deres innenfra- og utenfra-perspektiver blir tatt i bruk, vil både Eidhamar og Vestøl sin artikkel hjelpe meg å forstå hva det er som avgjør om det er en god eller dårlig opplevelse å bli representant i undervisningen.

2.4. Mikroagresjon

Lærerens intensjon med å ta i bruk elevenes innenfra- og utenfra-perspektiver kan være å styrke deres gruppetilhørigheter. Samtidig forteller flere av elevene at de opplever å bli ufrivillig representanter gjennom det som kan kalles for *mikroagresjon*. Mikroagresjon kan være synlig gjennom nonverbale markeringer som å stirre eller peke på noen, men det kan også være synlig gjennom uttalte ord.⁶⁹ Mikroagresjon kan bidra til at vedkommende føler seg marginalisert eller fremmedgjort.⁷⁰ Den fjerde hovedgrenen i min gjennomgang av tidligere forskning handler derfor om mikroagresjon. Gjennom å diskutere ulike studier om mikroagresjon kan jeg undersøke ytterligere hva det er som avgjør om det er en god eller dårlig opplevelse å bli representant i undervisningen.

Tidligere professor i psykologi, Scott O. Lilienfeld argumenterer for at mikroagresjon hviler på fem antakelser i artikkelen, «Microaggressions: Strong Claims, Inadequate Evidence».⁷¹ Noen av disse antagelsene er at mikroagresjon tar utgangspunkt i fordomsfulle og aggressive motiv, at mikroagresjon oppleves som negativt av minoriteter og at det har en negativ innvirkning på mottakerens mentale helse.⁷² Formålet med denne artikkelen er å fremme den vitenskapelige statusen til mikroagresjon og undersøke hvilke begrensninger som finnes.⁷³ Lilienfeld presiserer at mikroagresjon kan bli sett på som fornærmelser rettet direkte mot

⁶⁶ Vestøl, «Å ta andres perspektiv», 365.

⁶⁷ Vestøl, «Å ta andres perspektiv», 365.

⁶⁸ Vestøl, «Å ta andres perspektiv», 366.

⁶⁹ Gressgård, Randi og Harlap, Yael. «Spenninger i klasserommet: Mikroagresjon som pedagogisk utfordring». *Uniped* 37, no. 3 (2014): 23-33, 24. <https://doi.org/10.3402/uniped.v37.23779>

⁷⁰ Gressgård og Harlap, «Spenninger i klasserommet», 25.

⁷¹ Lilienfeld, Scott O. «Microaggressions: Strong Claims, Inadequate Evidence». *Perspectives on Psychological Science* 12, no. 1 (2017): 138-169, 140. <https://doi.org/10.1177/1745691616659391>

⁷² Lilienfeld, «Microaggressions», 140.

⁷³ Lilienfeld, «Microaggressions», 138.

minoriteter, kvinner og andre stigmatiserte grupper.⁷⁴ Videre poengterer Lilienfeld at sammenlignet med tydelig rasistiske og fordomsfulle kommentarer, er mikroagresjon subtil. For eksempel, hvis en hvit professor gir en afro amerikansk student et kompliment som «wow, du har et godt ordforråd», er det en form for mikroagresjon.⁷⁵ I dette eksempelet er professoren overrasket og antar at mange afro amerikanske studenter har et mindre godt ordforråd. Mange ville argumentert for at verbale og nonverbale markeringer, slik som eksemplet ovenfor, ikke er vondt ment, men for en som allerede føler seg som en minoritet, kan slike markeringer være stigmatiserende og utfordrende.

I artikkelen, «Spenninger i klasserommet: Mikroagresjon som pedagogisk utfordring», presenterer forskerne Randi Gressgård og Yael Harlap, mikroagresjon som spenninger eller konflikter som oppstår i klasserommet og som kan skape hinder for læring.⁷⁶ Gjennom to caser fra egen undervisning, blant studenter på universitetet, viser Gressgård og Harlap i sin artikkel hvordan mikroagresjon kan komme til uttrykk i klasserommet. Formålet med studiet til Gressgård og Harlap er å illustrere generelle påstander og fenomener, slik at de blir gjenkjennelige.⁷⁷ Den ene casen er hentet ut ifra et «hot moments»- kurs, mens det andre eksemplet er hentet fra en undervisningssituasjon. I sistnevnte forteller Gressgård om en undervisningssituasjon som var utfordrende fordi det dannet seg fraksjoner blant studentene basert på faglige interesser og motivasjoner.⁷⁸ Gressgård og Harlap skriver at majoritetsstudentene antydte at minoritetsstudentene ikke klarte å forholde seg objektivt til problemstillingen fordi de var for personlig involvert i tema.⁷⁹ Tema for undervisningen var «spenningsforholdet mellom anerkjennelse av individuell likeverdighet og gruppebasert anerkjennelse av kulturell særegenhet i den vestlige kulturalismedebatten».⁸⁰ Gressgård og Harlap presiserer at i dette eksemplet blir minoritetsstudentene stående som representanter, mens majoritetsstudentene ivaretar et ideal som den nøytrale observatøren.⁸¹ Selv om minoritetsstudentene posisjonerte seg mot anerkjennelse av kulturell særegenhet, bidro «majoritetsstudentenes mikroagresjonsytringer og -handlinger» til at minoritetsstudentene ble plassert i en særegenhetsposisjon.⁸² Videre presiserer de at fordi Gressgård ikke

⁷⁴ Lilienfeld, «Microaggressions», 139.

⁷⁵ Lilienfeld, «Microaggressions», 139.

⁷⁶ Gressgård og Harlap, «Spenninger i klasserommet», 23.

⁷⁷ Gressgård og Harlap, «Spenninger i klasserommet», 26.

⁷⁸ Gressgård og Harlap, «Spenninger i klasserommet», 28.

⁷⁹ Gressgård og Harlap, «Spenninger i klasserommet», 29.

⁸⁰ Gressgård og Harlap, «Spenninger i klasserommet», 28.

⁸¹ Gressgård og Harlap, «Spenninger i klasserommet», 30.

⁸² Gressgård og Harlap, «Spenninger i klasserommet», 30.

problematiserte det som skjedde, ble paradokset forsterket.⁸³ Uavhengig intensjonen med nonverbale og verbale markeringer, kan det resultere i mikroagresjonsytringer og - handlinger.

2.5. Gode relasjoner

I studier om kulturelt responsiv undervisning og studier om mikroagresjon, er det spesielt intensjonen som blir vektlagt. Samtidig som jeg ønsker å anerkjenne og diskutere denne intensjonen, er det først og fremst elevenes respons som er hovedfokuset i min oppgave. Fordi uavhengig av om intensjonen er god eller dårlig, er det hvordan elevene *opplever* å bli representanter som er avgjørende for min studie. Både elevene og lærerne indikerer at det først og fremst avhenger av hvor god relasjon man har til hverandre for om det blir en god eller dårlig opplevelse å bli representant i undervisningen. Derfor vil den siste hovedgrenen i min gjennomgang av tidligere forskning handle om flerkulturell pedagogikk og gode relasjoner.

I boken *Praktisk pedagogisk utdanning: En antologi*, har universitetslektor Kariane Westrheim gjort rede for hva som kjennetegner en flerkulturell skole og om vi har en utdanning for alle.⁸⁴ Westrheim skriver at vi tar i bruk ord som *multikulturell* og *flerkulturell* når vi omtaler mangfold i samfunnet.⁸⁵ Multikulturalisme kan innbefatte rase, kultur, etnisitet, språk og kjønn.⁸⁶ Westrheim skriver at «en multikulturell utdanning tar opp i seg og overfører innhold fra andre fag *til* pedagogikk».⁸⁷ I diskusjonen om flerkulturell pedagogikk skriver Westrheim at det handler om en pedagogikk som tilpasser undervisningen for den enkelte, og som tar i bruk «elevenes tidligere kunnskaps- og læringserfaringer og integrerer dem i nytt lærestoff».⁸⁸ Da må vi lærere anerkjenne mangfold og diversitet og sørge for at læringsmiljøet inkluderer *alle*. Westrheim skriver at det norske klasserommet blir stadig mer mangfoldig og at skolen bør sørge for at elevene får utvikle sin sosiale kompetanse og personlighet.⁸⁹ I likhet med Gay sin teori om kulturelt responsiv undervisning, skriver Westrheim at «når pedagogikken og fagene skal tilpasses en flerkulturell elevpopulasjon, må undervisning og

⁸³ Gressgård og Harlap, «Spenninger i klasserommet», 30.

⁸⁴ Kariane Westrheim, «Den flerkulturelle skolen» I *Praktisk pedagogisk utdanning: En antologi*, ed. Rune Johan Krumsvik og Roger Säljö (Bergen: Fagbokforlaget, 2013).

⁸⁵ Westrheim, «Den flerkulturelle skolen», 390.

⁸⁶ Westrheim, «Den flerkulturelle skolen», 390.

⁸⁷ Westrheim, «Den flerkulturelle skolen», 391.

⁸⁸ Westrheim, «Den flerkulturelle skolen», 393.

⁸⁹ Westrheim, «Den flerkulturelle skolen», 405.

opplæring være relevant og gjenkjennelig for elevene».⁹⁰ Det betyr at skolen må ha kunnskap om elevenes bakgrunn og forutsetninger. Gjennom å bygge videre på minoritetselevs kunnskaper, historier og kulturer, kan vi støtte elevene i å utvikle et positivt selvbilde.⁹¹

Universitetslektor Anne Kristin Bø og professor Sylvi Stenersen Hovdenak diskuterer hva som kjennetegner en god relasjon og hvilken betydning den har for elevenes holdninger til faget i artikkelen, «*Faglig og personlig støtte: Om betydningen av en god relasjon mellom lærer og elev sett fra elevens ståsted*».⁹² Bø og Hovdenak peker på begrepene faglig og personlig støtte. Faglig støtte handler om å få «støtte og hjelp til å løse spørsmål som bidrar til faglig fremgang», mens personlig støtte handler om at elevene skal føle seg respektert og rettferdig behandlet.⁹³ Bø og Hovdenak skriver at helhetsinntrykket er at de aller fleste elevene har noe positivt å si om relasjonen til lærerne sine.⁹⁴ Personlig støtte, sett fra et elevperspektiv, handler om hvorvidt elevene føler at de blir lyttet til.⁹⁵ Bø og Hovdenak skriver at elevene, i det store og hele, opplever lærerne som «rettferdige overfor elevene».⁹⁶ Samtidig er det flere elever som forteller at noen lærere har en tendens til å favorisere de elevene som er pliktoppfyllende.⁹⁷ En siste dimensjon som Bø og Hovdenak løfter fram er humor. De skriver at humor er noe som mange elever verdsetter fordi det skaper variasjon.⁹⁸ Fra et elevperspektiv handler gode relasjoner om å vise interesse og omtanke, både faglig og personlig.⁹⁹ Bø og Hovdenak presiserer at støttende lærere er «særlig viktig for elever som står i fare for å bli marginalisert i skolen».¹⁰⁰ For mange minoritetselever kan det oppleves som marginaliserende å bli representant i undervisningen, da blir det spesielt viktig at læreren legger til rette for relasjonsbygging mellom lærer-elev og elev-elev.

⁹⁰ Westrheim, «Den flerkulturelle skolen», 405.

⁹¹ Westrheim, «Den flerkulturelle skolen», 407.

⁹² Bø, Anne Kristin og Hovdenak, Sylvi Stenersen. «*Faglig og personlig støtte: Om betydningen av en god relasjon mellom lærer og elev sett fra elevens ståsted*». *Tidsskrift for ungdomsforskning* 11, no. 1 (2011): 69-85. <https://journals.oslomet.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/1038>

⁹³ Bø og Hovdenak, «*Faglig og personlig støtte*», 74.

⁹⁴ Bø og Hovdenak, «*Faglig og personlig støtte*», 74.

⁹⁵ Bø og Hovdenak, «*Faglig og personlig støtte*», 79.

⁹⁶ Bø og Hovdenak, «*Faglig og personlig støtte*», 80.

⁹⁷ Bø og Hovdenak, «*Faglig og personlig støtte*», 79.

⁹⁸ Bø og Hovdenak, «*Faglig og personlig støtte*», 80.

⁹⁹ Bø og Hovdenak, «*Faglig og personlig støtte*», 70.

¹⁰⁰ Bø og Hovdenak, «*Faglig og personlig støtte*», 73.

2.6. Nyere relevante masteroppgaver

I forarbeidet med min problemstilling anså jeg det som svært nødvendig å undersøke hvilke nyere, relevante masteroppgaver som allerede befant seg på dette forskningsfeltet.

Bakgrunnen var for å få innsikt i feltet, men og fordi jeg ønsker at min masteroppgave skal bidra med ny forskning. De siste årene har det blitt skrevet flere relevante masteroppgaver som tar for seg mangfold og inkludering av minoritetslevers historieforståelse i det norske klasserommet. Derfor vil jeg kort, redegjøre for tidligere masteroppgaver og diskutere de i lys av min egen oppgave.

I Rana Abuawad sin masteroppgave, *Kultursensitiv undervisning: En studie om å anerkjenne og anvende elevers kulturelle og språklige bakgrunn som ressurs i et mangfoldig klasserom*, undersøker hun hvordan lærere forstår, gjennomfører og opplever kultursensitiv undervisning.¹⁰¹ Abuawad presenterer begrepet kultursensitiv undervisning som «flerkulturell opplæring».¹⁰² Gjennom en kvalitativ metode har Abuawad kommet fram til at «lærerne forstår kultursensitiv undervisning som en undervisning som anerkjenner og anvender elevers kulturelle og språklige bakgrunn på ulike måter».¹⁰³ Abuawad presiserer at fordi minoritetslever ofte opplever å være marginaliserte, kan kultursensitiv undervisning bidra til mestring og læring.¹⁰⁴ Videre skriver hun at kultursensitiv undervisning kan øke motivasjonen til å delta i demokratiske prosesser, som i sin tur kan bidra til følelse av tilhørighet.¹⁰⁵

I Mathias Jesman Sunde sin masteroppgave, *Hvordan undervise historie i flerkulturelle klasserom: En historiedidaktisk oppgave om hvordan flerkulturelle elever opplever historieundervisningen på videregående skole*, har Sunde undersøkt hvordan flerkulturelle elever får sin historieforståelse fra både flerkulturelle hjem og det norske klasserommet.¹⁰⁶ Gjennom kvalitativ metode, diskuterer Sunde hvilke erfaringer elevene har med hvorvidt historieundervisningen tar hensyn til andre perspektiver enn det norske. Sunde skriver at de aller fleste elevene ønsker en historieundervisning som tar utgangspunkt i et globalt

¹⁰¹ Rana Abuawad, *Kultursensitiv undervisning: En studie om å anerkjenne og anvende elevers kulturelle og språklige bakgrunn som ressurs i et mangfoldig klasserom* (Masteroppgave, UIO, 2019).

<https://www.duo.uio.no/handle/10852/70133>

¹⁰² Abuawad, *Kultursensitiv undervisning*, 17.

¹⁰³ Abuawad, *Kultursensitiv undervisning*, 79.

¹⁰⁴ Abuawad, *Kultursensitiv undervisning*, 79.

¹⁰⁵ Abuawad, *Kultursensitiv undervisning*, 80.

¹⁰⁶ Mathias Jesman Sunde, *Hvordan undervise historie i flerkulturelle klasserom: En historiedidaktisk oppgave om hvordan flerkulturelle elever opplever historieundervisningen på videregående skole* (Masteroppgave, UIO, 2022). <https://www.duo.uio.no/handle/10852/95144?show=full>

perspektiv.¹⁰⁷ Videre skriver han at flere av elevene opplever historieundervisningen som eurosentrisk og at de skulle ønske at det var deres historie som ble inkludert i undervisningen.¹⁰⁸ Sunde legger vekt på at elevene ofte får sin historieforståelse fra familiene sine og at skolen derfor må «møte, inkludere og anvende» denne forståelsen i undervisningen.¹⁰⁹

I Solveig Songe Heggeland sin masteroppgave, «*Men tro meg, man kan få lyst til å droppe det altså, selv om det ikke blir riktig det heller*» *En kvalitativ studie av fire samfunnsfaglærere sine erfaringer med inkludering i flerkulturelle klasserom*, undersøker hun fire samfunnsfaglæreres erfaringer med å inkludere kulturelt mangfold og minoritets elever i undervisningen.¹¹⁰ Heggeland skriver at lærerne stort sett opplever inkludering av minoritets elever og kulturelt mangfold som positivt for læring i samfunnsfag.¹¹¹ Samtidig presiserer hun at det likevel eksisterer en del utfordringer. Heggeland skriver at lærerne kan kjenne på et ubehag og en frykt for å trå feil fordi «mye tematikk er personlig».¹¹² Videre i oppgaven diskuterer Heggeland hvordan en lærer ønsket å inkludere «det kulturelle mangfoldet i et undervisningsopplegg om imperialismen».¹¹³ I denne situasjonen, undersøker Heggeland lærernes erfaringer med representantgjøring av minoritets elever i undervisningen. Samtidig er det viktig å presisere at Heggeland kun inkluderer lærernes fortellinger og ikke elevenes erfaringer.

Masteroppgavene jeg har presentert ovenfor diskuterer den flerkulturelle skolen på ulike måter. Vi ser at samtidig som Abuawad diskuterer kultursensitiv undervisning i lys av identitetsutvikling, undersøker hun i en liten grad elevenes erfaringer med å bli representanter i undervisningen. I likhet med Abuawad, ser hverken Sunde eller Heggeland på elevenes erfaringer med å bli representanter i undervisningen. Dette til tross for at Heggeland løfter opp lærernes bekymring over problematikken. Sunde og Heggeland sin forskning er begrenset da Sunde kun ser på historiefaget og Heggeland kun inkluderer fire samfunnsfaglæreres erfaringer og perspektiver. Selv om masteroppgavene, på hver sin måte, anerkjenner at dette

¹⁰⁷ Sunde, *Hvordan undervise historie i flerkulturelle klasserom*, 41.

¹⁰⁸ Sunde, *Hvordan undervise historie i flerkulturelle klasserom*, 51.

¹⁰⁹ Sunde, *Hvordan undervise historie i flerkulturelle klasserom*, 51.

¹¹⁰ Solveig Songe Heggeland, «*Men tro meg, man kan få lyst til å droppe det altså, selv om det ikke blir riktig det heller*»: *En kvalitativ studie av fire samfunnsfaglærere sine erfaringer med inkludering i flerkulturelle klasserom* (Masteroppgave, NLA, 2022). <https://nla.brage.unit.no/nla-xmlui/handle/11250/3040495>

¹¹¹ Heggeland, «*Men tro meg, man kan få lyst til å droppe det altså*», 48.

¹¹² Heggeland, «*Men tro meg, man kan få lyst til å droppe det altså*», 41.

¹¹³ Heggeland, «*Men tro meg, man kan få lyst til å droppe det altså*», 43.

er et dilemma vi lærere står overfor, har oppgavene deres andre formål. Jeg ønsker å undersøke *elevenes opplevelser* samt se på *spesifikke situasjoner der elever blir til representanter*. I mine søk etter tidligere forskning og masterprosjekter, ser jeg at dette ikke har blitt forsket på i norsk kontekst. Gjennom observasjon av undervisningstimer og semi-strukturerte intervjuer med både elever og lærere, ønsker jeg å redegjøre for hva det er som avgjør om det er en god eller dårlig opplevelse å bli representant i undervisningen. Helt til slutt, vil jeg argumentere for at mitt prosjekt er tverrfaglig ettersom slike situasjoner ikke er knyttet til ett spesifikt fag.

3. Teoretisk rammeverk

I dette kapitlet vil jeg presentere og diskutere det teoretiske rammeverket for min masteroppgave. Jeg vil ta utgangspunkt i historiedidaktisk teori når jeg analyserer minoritetslevers erfaringer med undervisning som tematiserer deres gruppetilhørighet. Den historiedidaktiske teorien for min oppgave er ‘narrativ kompetanse’. Universitetslektor Solveig Moldrheim, har i sin doktoravhandling, *Fordoms makt: Elevers fortellinger om andregjøring – bruk, praksis og erfaringer*, forsket på hvordan fordommer kan være et uttrykk for narrative forkortelser i skolen.¹¹⁴ Gjennom å ta i bruk narrativ kompetanse som et analyseverktøy, ser Moldrheim på hvordan fordommer brukes i individer sine tolkninger, erfaringer og orienteringer i hverdagen. I likhet med Moldrheim sin avhandling, ønsker jeg å ta i bruk narrativ kompetanse som et analyseverktøy når jeg undersøker minoritetslevers erfaringer med undervisning som tematiserer deres gruppetilhørigheter. Derfor har jeg i dette kapitlet tatt utgangspunkt i Moldrheim sitt teori-kapittel: «Kapittel 3: Teoretisk fundament og analyseverktøy».¹¹⁵

3.1. Narrativ kompetanse

Historiedidaktiker Jörn Rüsen, skriver om historiebevissthet og narrativ kompetanse i boken *History: Narration, interpretation, orientation*.¹¹⁶ Rüsen skriver at historien er en meningsfull måte å knytte fortiden, nåtiden og fremtiden sammen på.¹¹⁷ Alle mennesker har en historiebevissthet hvor tidsdimensjonene *fortid-nåtid-framtid*, spiller sammen og danner en sammenheng.¹¹⁸ Likevel må vi ikke forstå påvirkningen av tid som en determinert prosess, men som et *samspill*.¹¹⁹ Vi mennesker tar i bruk vår historiebevissthet for å forstå hvordan og hvorfor vi handler som vi gjør. Historiebevissthet inngår som et moment i vår personlige og kollektive identiteter fordi å bygge et «selv» og et «vi» forutsetter en fortid-nåtid-framtid-dimensjon.¹²⁰ I «Et læreverks bidrag til historiebevissthet og narrativ kompetanse: Analyse og praktisk bruk av historiedelen av Aschehougs læreverk i samfunnsfag for ungdomstrinnet: «innblikk»», analyserer tidligere professor Halvdan Eikeland hvorvidt Aschehougs læreverk i

¹¹⁴ Solveig Moldrheim, *Fordoms makt: Elevers fortellinger om andregjøring – bruk, praksis og erfaringer* (Ph.D.- avhandling, UIB, 2021). <https://bora.uib.no/bora-xmlui/handle/11250/2824837>

¹¹⁵ Moldrheim, *Fordoms makt*, 46.

¹¹⁶ Jörn Rüsen, *History: Narration, interpretation, orientation* (New York: Berghahn Books, 2005).

¹¹⁷ Rüsen, *History: Narration, interpretation, orientation*, 25.

¹¹⁸ Erik Lund, *Historiedidaktikk: En håndbok for studenter og lærere*, 6. utg. ed. (Oslo: Universitetsforlaget, 2020), 28.

¹¹⁹ Lund, *Historiedidaktikk*, 28.

¹²⁰ Bernard Eric Jensen, *Historie- livsverden og fag*, 1. utg. ed. (København: Gyldendal, 2003), 68.

samfunnsfag for ungdomstrinnet, bidrar til utvikling av historiebevissthet og narrativ kompetanse.¹²¹ Eikeland påpeker at det er gjennom historisk bevissthet at historisk læring finner sted.¹²² Videre skriver han at en må skille mellom «*minne og historisk bevissthet*».¹²³ Fordi selv om minne er nødvendig for historisk bevissthet og bidrar til at en kan knytte sammenhenger mellom fortid og nåtid, er historiebevissthet «et resultat av og et uttrykk for minne».¹²⁴ Å være historiebevisst betyr at du forstår at «menneskelig aktivitet over tid får mening og betydning».¹²⁵ Et annet sentralt begrep innenfor historiedidaktikk, er narrativ kompetanse. Narrativ kompetanse kan bli forstått som en operasjonalisering av historiebevissthet fordi den konstituerer seg gjennom narrativer. Narrativ kompetanse er når du klarer å knytte sammenhenger mellom fortid og nåtid på en slik måte at «fortiden får en orienteringsfunksjon for aktuell livspraksis».¹²⁶ Eikeland skriver at narrativ kompetanse kan knyttes til spesielt tre ferdigheter:

1) *evne til å oppleve og erfare fortida*, 2) *evne til å tolke fortida*, slik at den blir sett i sammenheng med nåtida, og 3) *evne til å orientere seg i forhold til nåtid og framtid*.¹²⁷

Disse tre ferdighetene avhenger av hverandre og bidrar til å kunne skape mening av fortiden. Moldrheim skriver at vi skaper mening og sammenheng gjennom hvordan vi forstår verden, men også gjennom våre handlinger.¹²⁸ Videre skriver hun at prosessen med å utvikle historiebevissthet er når vi klarer å flette sammen vår egen livshistorie og plassere den i en større virkelighet.¹²⁹ Samtidig som erfaringer er et formløst materiale, er det formet av sin tid. Det er viktig for oss mennesker å orientere oss i historien og forstå hvordan fortiden har påvirket nåtiden, og vil påvirke framtiden. Vi er et produkt av historien. Hvordan vi forstår oss selv i sammenheng med andre, avhenger våre erfaringer. Når vi forsøker å forstå hvorfor noe skjedde, orienterer vi oss gjennom å bruke historien. Altså, vi leter etter forklaringer i fortiden. Moldrheim sier det kort og presis, «Forestillinger om fortiden hjelper oss å forstå

¹²¹ Eikeland, Halvdan. «Et læreverks bidrag til historiebevissthet og narrativ kompetanse. Analyse og praktisk bruk av historiedelen av Aschehougs læreverk i samfunnsfag for ungdomstrinnet: «Innblikk»». *Valg, vurdering og kvalitetsutvikling av lærebøker og andre læremidler i grunnskole og videregående opplæring* (Rapport 4/2002): 1-167. <https://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/rapport/2002-04/rapp4-2002.pdf>

¹²² Eikeland, «Et læreverks bidrag til historiebevissthet og narrativ kompetanse», 3.

¹²³ Eikeland, «Et læreverks bidrag til historiebevissthet og narrativ kompetanse», 4.

¹²⁴ Eikeland, «Et læreverks bidrag til historiebevissthet og narrativ kompetanse», 4.

¹²⁵ Eikeland, «Et læreverks bidrag til historiebevissthet og narrativ kompetanse», 4.

¹²⁶ Eikeland, «Et læreverks bidrag til historiebevissthet og narrativ kompetanse», 5.

¹²⁷ Eikeland, «Et læreverks bidrag til historiebevissthet og narrativ kompetanse», 5.

¹²⁸ Moldrheim, *Fordoms makt*, 53.

¹²⁹ Moldrheim, *Fordoms makt*, 53.

nåtiden og gjenoppretter en balanse i forventninger til fremtiden». ¹³⁰ Vi orienterer oss hver dag og bruker vår historiske bevissthet for å veilede oss gjennom ulike dilemmaer, avgjørelser og vår forståelse av oss selv, andre og verden. Vi kan derfor si at vår historiske bevissthet utvikler også vår historiske identitet. I min forskning er det viktig å se på hvilke levde erfaringer minoritets elever har når undervisningen tematiserer deres gruppetilhørighet. I denne oppgaven ønsker jeg å undersøke hvordan minoritets elever tolker, erfarer og orienterer seg når undervisningen tematiserer deres gruppetilhørigheter.

3.2. Narrativ identitet

Hvis vi var i stand til å 'se' ens identitet, kunne man forstå det som en fortelling. Fortellingen ville hatt hovedkarakterer, plott, nøkkelscener og en forestilt slutt som ville representert fortiden og fremtiden. ¹³¹ Narrativ identitet er en internalisert fortelling om en selv som vi konstruerer for å forstå hvorfor vi handler som vi gjør. Denne fortellingen inneholder ulike scener, tema og karakterer. ¹³² Vi mennesker opptrer annerledes avhengig av tid og rom. Hvilke grupper vi kjenner tilhørighet til og hvem vi møter, påvirker måten vi presenterer oss selv på. For eksempel, sier vi ikke det samme i klasserommet som vi sier *utenfor* klasserommet. Vår identitet konstrueres i sammenheng med hva vi sier og hvordan vi oppfører oss. Disse prosessene kan man undersøke gjennom begrepet «narrativ identitet». ¹³³ Fortellinger om fortiden påvirker oss mennesker til å tenke og handle på ulike måter i nåtiden og fremtiden. Ved hjelp av historien, forstår vi samtiden og former vår identitet. Vi kan argumentere for at vi mennesker er historieskapte og historieskapende. Historie og kontekst spiller derfor en spesielt viktig rolle når jeg skal analysere minoritets elevs erfaringer med å bli representant i undervisningen.

I artikkelen «The narrative Constitution of Identity: A relational and Network Approach», bygger sosiologen og historikeren Margaret Somers videre på begrepet narrativ identitet. ¹³⁴ Somers legger vekt på at vår narrative identitet vil endres ut ifra tid og rom, men også ut ifra

¹³⁰ Moldrheim, *Fordoms makt*, 56.

¹³¹ Dan P. McAdams, "Narrative Identity" I *Handbook of Identity Theory and Research*, ed. Seth J. Schwartz, Koen Luyckx, Vivian L. Vignoles (London: Springer, 2011), 100.

¹³² McAdams, «Narrative Identity», 100.

¹³³ Solveig Moldrheim, «2. Ordet fanger. Om rasisme, ambivalens og tvetydighet» I *Fordommer i skolen: Gruppekonstruksjoner, utenforskap og inkludering*, ed. Marie von der Lippe (Bergen: Universitetsforlaget, 2021), 46.

¹³⁴ Somers, Margaret R. «The narrative Constitution of Identity: A relational and Network Approach» *Theory and Society* 23, no. 5 (1994): 605-649. <http://www.jstor.org/stable/658090>

relasjonen til dem vi møter. Somers argumenterer for at narrativ identitet kan deles inn i fire dimensjoner: «Ontological, public, conceptual, and metanarrativities».¹³⁵ I min oppgave vil jeg ta utgangspunkt i Moldrheim sin oversettelse av Somers fire dimensjoner fordi den er anvendbar for mitt prosjekt.

Ontological narratives, oversatt til selvbiografiske narrativer, beskriver Somers som fortellinger som forteller oss hvem vi er og hvorfor vi handler som vi gjør.¹³⁶ Moldrheim forteller at med «selvbiografiske narrativer» ivaretar hun at «våre identiteter danner en viss base for forutsigbarhet i våre valg og samspill med andre».¹³⁷ Vi mennesker handler ut ifra hvordan vi forstår vår rolle i narrativet. Somers poengterer at vår selvbiografiske narrativ ikke er forutbestemt, men at «Ontological narratives make identity and the self something that one becomes».¹³⁸ Vår selvbiografiske narrativ spiller altså en viktig rolle i danningen av vår identitet. Somers presiserer at «Ontological narratives affect activities, consciousness, and beliefs and are, in turn, affected by them».¹³⁹ Ditt selvbiografiske narrativ påvirker dine handlinger, bevissthet og hva du tror på. Dette påvirker igjen, narrativet om deg selv.¹⁴⁰ Samtidig poengterer Somers at før vi kan forstå oss selv eller hvorfor vi handler som vi gjør i ulike situasjoner, må vi først anerkjenne hvilken rolle vårt selvbiografiske narrativ spiller.¹⁴¹ Våre livshistorier dannes sammen med det Somers kaller «intersubjective webs», eller 'public-narratives'.¹⁴²

Public narratives, beskriver Somers som de fortellingene som er større enn oss individer.¹⁴³ Jeg vil ta i bruk Moldrheim sin oversettelse av begrepet, nemlig kjente fortellinger fordi de kjente fortellingene blir en del av lærere og elevers referanse og tolkningsramme.¹⁴⁴ Når minoritets elever blir representanter i undervisningen, er det på bakgrunn av de kjente fortellingene om deres gruppetilhørigheter. De kjente fortellingene kan være fortellinger du hører på arbeidsplassen, i kirken eller på skoleplassen. I boken *Fordommer i skolen: Gruppekonstruksjoner, utenforskap og inkludering*, skriver Moldrheim at kjente fortellinger

¹³⁵ Somers, «The narrative Constitution of Identity», 617.

¹³⁶ Somers, «The narrative Constitution of Identity», 618.

¹³⁷ Moldrheim, *Fordoms makt*, 57-58.

¹³⁸ Somers, «The narrative Constitution of Identity», 618.

¹³⁹ Somers, «The narrative Constitution of Identity», 618.

¹⁴⁰ Moldrheim, «2. Ordet fanger», 46.

¹⁴¹ Somers, «The narrative Constitution of Identity», 618.

¹⁴² Somers, «The narrative Constitution of Identity», 618.

¹⁴³ Somers, «The narrative Constitution of Identity», 619.

¹⁴⁴ Moldrheim, «2. Ordet fanger», 46.

kan være «mikro- eller makrofortellinger, men de gjenfortelles og endres når de til stadighet brukes».¹⁴⁵ Somers argumenterer for at de kjente fortellingene har drama, kriterier og forklaring.¹⁴⁶ Eksempler på kjente fortellinger er «9/11» og «månelandingen». De kjente fortellingene i min oppgave handler om ulike gruppetilhørigheter.

Moldrheim skriver at de «kjente fortellingene blir til i et metanarrativ som legger føringer for hvordan slike narrativer *kan* fortelles».¹⁴⁷ På mange måter legger metanarrativet «premisser for hvordan de kjente fortellingene kan formidles».¹⁴⁸ Somers skriver at eksempler på metanarrativer er fortellingene om «Capitalism vs. Communism, the Individual vs. Society, Barbarism/Nature vs. Civility».¹⁴⁹ Vi kan si at metanarrativet er fortellinger vi blir tvunget til å forholde oss til og som danner en «fortolkningsramme».¹⁵⁰ For eksempel, danner metanarrativet premisset for hvordan vi prater om den kjente fortellingen, «22. juli». Når vi prater om terrorangrepet 22. juli er et kjent uttrykk blant mange unge, «aldri mer 22. juli» for å fremme demokrati og for å bygge «identitet som antirasist og samfunnsengasjert borger».¹⁵¹ Metanarrativet legger på mange måter premisset for hvordan medelever og lærere snakker om minoritetslevers gruppetilhørighet.

Den siste dimensjonen, de konseptuelle narrativene, er forklaringer og fortellinger som vi forskere bruker.¹⁵² Somers argumenterer for at «neither social action nor institution-building is solely produced through ontological and public narratives».¹⁵³ Det konseptuelle narrative tilbyr et selvkritisk perspektiv som er viktig for meg som forsker. I min oppgave vil jeg presentere minoritetslevers fortellinger av å bli representant i klasserommet. Da blir det spesielt viktig at jeg som forsker er forberedt på at disse narrativene er preget av tid og rom.

Når jeg skal analysere elevers erfaringer med å bli representant i klasserommet, utforsker jeg deres historiebevissthet og narrative identitet. Moldrheim skriver i sin avhandling at når man studerer «elevers tolkninger, erfaringer av og orienteringer i historie gjennom deres narrative

¹⁴⁵ Moldrheim, «2. Ordet fanger», 46.

¹⁴⁶ Somers, «The narrative Constitution of Identity», 619.

¹⁴⁷ Moldrheim, *Fordoms makt*, 58.

¹⁴⁸ Moldrheim, «2. Ordet fanger», 46.

¹⁴⁹ Somers, «The narrative Constitution of Identity», 619.

¹⁵⁰ Moldrheim, *Fordoms makt*, 58.

¹⁵¹ Moldrheim, «2. Ordet fanger», 47.

¹⁵² Somers, «The narrative Constitution of Identity», 620.

¹⁵³ Somers, «The narrative Constitution of Identity», 620.

identitet, dekonstruerer jeg deres historiebevissthet».¹⁵⁴ I denne oppgaven er det minoritetslevers fortellinger som skal analyseres og vektlegges. Gjennom teorier om narrativ identitet og narrativ kompetanse, skal jeg stille spørsmål til deltakerens erfaringer og fortellinger. Somers fire dimensjoner vil brukes som et verktøy når minoritetslevers identitet er fremtredende i fortellingene deres. De fire dimensjonene vil bidra til å systematisere hvordan de kjente fortellingene og metafortellingene brukes i identitetsarbeidet. Samtidig som narrativ identitet vil være fremtredende i noen fortellinger, vil det andre ganger være narrativ kompetanse og begrepene: tolkning, erfaring og orientering som spiller viktige roller i analysen.

Samtidig som jeg tar i bruk narrativ kompetanse og narrativ identitet som teori og analyseverktøy i denne oppgaven, anser jeg det som viktig å informere om at jeg i hvert kapittel også vil trekke inn annen relevant teori. Når jeg ser på betydning av hudfarge, er det relevant å trekke inn teoretiske perspektiver som omhandler det jeg kaller 'synlig identitetsmarkør'. Videre, vil jeg trekke inn teorier om kulturelt responsiv undervisning, innenfra- og utenfra-perspektiver og mikroagresjon. Helt til slutt, vil jeg trekke inn teorier som handler om flerkulturell pedagogikk og gode relasjoner.

¹⁵⁴ Moldrheim, *Fordoms makt*, 63.

4. Metode og data

Min ambisjon med denne masteroppgaven er å bidra til økt kunnskap om minoritetslevers erfaringer med undervisning som tematiserer deres gruppetilhørighet. Da er det nødvendig å ta i bruk en metode som jeg mener vil fange disse narrativene. I dette kapittelet vil jeg presentere og diskutere metoden jeg har valgt for denne studien. Kapittelet har en kronologisk oppbygning der jeg starter med å gjøre rede for det kvalitative forskningsdesignet i oppgaven. Deretter tar jeg for meg analyse av datamaterialet, før jeg redegjør for metodiske refleksjoner. Helt til slutt, presenterer jeg analysestrategien.

4.1. Kvalitativ forskningsdesign

I denne studien tar jeg i bruk en kvalitativ tilnærming fordi jeg mener det er gjennom et kvalitativt forskningsdesign at jeg vil få innsikt i de sosiale prosessene som oppstår i klasserommet når minoritetslevers gruppetilhørighet blir tema i undervisningen. Professor i pedagogikk, Vivi Nilssen, skriver om kvalitativ forskning som en systematisk og strukturert prosess i boken, *Analyse i kvalitative studier*.¹⁵⁵ Nilssen skriver at kvalitativ forskning bygger på noen grunnleggende forutsetninger.¹⁵⁶ Hun presenterer den ontologiske forutsetningen som tilsier at «det eksisterer mange virkeligheter».¹⁵⁷ Ettersom erfaring og subjektive aspekter er sentrale kunnskapskilder i mitt materiale, er det viktig å være bevisst over at virkeligheten er i stadig forandring og at den konstrueres av «de enkelte som er involvert i en forskningssituasjon».¹⁵⁸ Altså, denne forskningen vil gi oss svar, men ikke *svaret*.¹⁵⁹ Den epistemologiske forutsetningen er at kunnskap blir til i samspill mellom forsker og deltaker. I denne epistemologiske forutsetningen spiller relasjonen mellom forskeren og deltakeren stor betydning.¹⁶⁰ Det ontologiske og epistemologiske ståstedet vil påvirke min forskning da virkeligheten og kunnskapen blir til i møtet mellom forskeren og deltakeren av studiet.

I et kvalitativt forskningsdesign er det naturlig å gjennomføre det vi kaller for feltforskning. Feltmetodikk handler om å samle inn data ved å oppholde seg i det feltet som skal studeres. Denne studiens kvalitative forskningsdesign består derfor av to klasseromsobservasjoner og semi-strukturerte intervjuer med seks elever og to lærere, fordelt på to videregående skoler.

¹⁵⁵ Vivi Nilssen, *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forskeren*, 1. utg. (Oslo: Universitetsforlaget, 2012).

¹⁵⁶ Nilssen, *Analyse i kvalitative studier*, 25.

¹⁵⁷ Nilssen, *Analyse i kvalitative studier*, 25.

¹⁵⁸ Nilssen, *Analyse i kvalitative studier*, 25.

¹⁵⁹ Nilssen, *Analyse i kvalitative studier*, 25.

¹⁶⁰ Nilssen, *Analyse i kvalitative studier*, 25.

På den måten kan jeg som forsker utvikle en virkelighetsnær forståelse for studiens problemstilling.¹⁶¹ Samtidig presiserer Nilssen at kvalitativ forskning krever «systematikk og kreativitet».¹⁶² I et kvalitativt forskningsdesign blir forskeren det viktigste instrumentet fordi det er forskeren som samler inn og analyserer datamaterialet. Likevel poengterer Nilssen at forskeren som instrument skiller seg fra andre forskningsinstrument fordi han kan tilpasse og respondere på situasjonen og omstendigheten han er i.¹⁶³ Forskeren vil påvirke og bli påvirket i prosessen av det kvalitative forskningsdesignet. Likevel nevner Nilssen at det er tre egenskaper som er av særlig betydning når forskeren er sitt eget instrument, «toleranse for ambivalens, sensitivitet og kommunikative ferdigheter».¹⁶⁴

4.1.1. Utvalg og rekruttering

Utvalget av skoler og klasser er gjort på bakgrunn av relativt åpne kriterier, men utvalget av deltagere er gjort på bakgrunn av mitt forskningsspørsmål. Etersom forskningsspørsmålet i min studie tar for seg minoritetslevers erfaringer i klasserommet, var det nødvendig for meg å observere et mangfoldig klasserom. For hvordan skal jeg observere minoritetslever i et klasserom, når de ikke er til stede? For mine semi-strukturerte intervju, var det viktig for meg at utvalget bestod av både minoritetslever, etnisk norske elever og lærere. Til tross for at mitt forskningsspørsmål setter søkelys på minoritetslevers erfaringer, anser jeg det som svært relevant å inkludere etnisk norske elevers erfaringer i tillegg. Dette er fordi jeg ønsker å undersøke hvorvidt majoritetshvite elever opplever å bli representanter i undervisningen, og på hvilken måte de bidrar til å gjøre minoritetslever til representanter. Kriteriene for utvalget av lærerne i min studie var historie- og eller religionslærere. Selv om dette er et tverrfaglig prosjekt og en slik situasjon kan oppstå uavhengig fag, opplever jeg at det er særlig i historie- og eller religionsfag at minoritetslevers gruppetilhørighet blir tema i undervisningen. Gjennom å inkludere minoritet- og majoritetshvite elever og lærere, kan jeg tilegne meg mer kunnskap om hva det er som avgjør om det er en god eller en dårlig opplevelse å bli representant i undervisningen.

På forhånd hadde jeg utviklet et informasjonsskriv og samtykkeskjema for både elever og lærere med informasjon om studie og behandling av personopplysninger (se vedlegg 4 og 5).

¹⁶¹ Martyn Hammersley og Paul Atkinson, *Feltmetodikk: Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*, 1.utg. ed. (Oslo: Gyldendal, 2010), 8.

¹⁶² Nilssen, *Analyse i kvalitative studier*, 29.

¹⁶³ Nilssen, *Analyse i kvalitative studier*, 29.

¹⁶⁴ Nilssen, *Analyse i kvalitative studier*, 29.

Dette informasjonsskrivet ble senere godkjent av SIKT (se vedlegg 1), før jeg kontaktet ulike videregående skoler på Vestlandet og Østlandet. Ettersom en problemstilling er i stadig endring, har min problemstilling utviklet seg siden jeg utformet informasjonsskrivet som elevene og lærerne fikk tildelt. I informasjonsskrivet var det svært viktig for meg å presisere at det var mulig å trekke seg, selv om deltakeren hadde gitt sitt samtykke til å delta. I et kvalitativt forskningsintervju kan deltakerne gi opplysninger de senere vil angre på at de har gitt.¹⁶⁵ Da mener jeg at det er viktig å minne informanten på at deres deltakelse er frivillig. Studien min handler om sensitiv informasjon som etnisitet, rase og religion. Fordi dette er sensitivt, er det spesielt viktig å understreke dette, gjerne flere ganger, for informantene.

På bakgrunn av kriteriene jeg har presentert, ble rekrutteringsprosessen både utfordrende og spennende. Til tross for at jeg tok kontakt med flere videregående skoler på Vestlandet og Østlandet, var det få som hadde mulighet til å delta i min studie. Derfor valgte jeg å ta kontakt med lærere jeg hadde tidligere kjennskap til. En av lærerne kom jeg i kontakt med gjennom andre, og hadde dermed ingen kjennskap til selv fra før av. Det er viktig å nevne at mitt kjennskap kan ha påvirket hvordan lærerne fremstår i min studie. Mulige negative virkninger kan være at læreren ønsket å opprettholde bilde jeg har av hen. Vedkommende kan derfor ha unnlatt å fortelle om enkelte episoder og situasjoner som kan ha oppstått. Samtidig kan kjennskapet ha bidratt til økt tillitt og motivasjon, samt åpenhet og ærlighet, noe som kan styrke studiens kvalitet.

Lærerne i denne studien har jeg valgt å gi fiktive navn og kaller derfor «Magnus» og «Margrete». Magnus er lærer i historie, samfunnsfag og politikk og menneskerettigheter, mens Margrete underviser i religion, historie og språk. De var begge svært interesserte i å delta i min studie, og hadde flere erfaringer og fortellinger å bidra med. Mens Magnus jobber på det som kan kalles for en majoritetshvit skole, arbeider Margrete på en flerkulturell videregående skole. Dette var svært interessant og påvirket på mange måter resultatet i min studie.

I rekrutteringsprosessen av elevene fikk jeg hjelp av både Magnus og Margrete. Lærerne valgte elever basert på hvem de trodde kunne ha interessante erfaringer å bidra med til studiet, og som de trodde kunne reflektere godt rundt spørsmålene mine. I rekrutteringsprosessen

¹⁶⁵ Steinar Kvale og Svend Brinkmann, *Det kvalitative forskningsintervju*, overs. Tone M. Anderssen og Johan Rygge (Oslo: Gyldendal, 2009), 91.

synes jeg det var svært utfordrende å vite hvordan man skulle ta kontakt med minoritets elever, da jeg var redd for at det skulle være med på å stigmatisere elevene. Da jeg kontaktet lærerne på telefon for å planlegge deltakelsen av elevene, erfarte jeg at Magnus syntes det var utfordrende å vite hvordan han skulle tilnærme seg minoritets elever. Han nevnte blant annet at han var usikker på hva jeg la i «minoritets elev», var det hudfargen, øyenfargen eller kulturen og religionen som avgjorde det? Det er tydelig at Magnus er sensitiv på akkurat dette. Som forsker er det derfor viktig at jeg har en kritisk tilnærming til fenomenet «å bli representant». Dette gjør jeg gjennom å se på de negative sidene med å bli representant og ved å komme med råd til lærere om når de bør unngå å gi gruppetilhørighetene oppmerksomhet.

Det var det samme utvalget av lærere og elever som ble observert og intervjuet. Jeg ønsker å presisere at til tross for at antall deltakere kan fordeles jevnt på de to videregående skolene, var det likevel en skjevfordeling av kjønn, religiøs og etnisk bakgrunn. En jevn fordeling ville vært tre elever med minoritetsbakgrunn, tre etnisk norske elever og tre lærere. Resultatet ble istedenfor fem minoritets elever, en etnisk norsk elev og to lærere (se figur 1). For å bevare elevene og lærernes anonymitet, ønsker jeg ikke å presisere hvilke elever som tilhører hvilke lærere.

Figuren viser informantenes fiktive navn og bakgrunn. Jeg velger å ikke beskrive informantene med for mye informasjon ettersom jeg ønsker å bevare deres anonymitet.

Informanter	Bakgrunn	Status
Sara	Minoritetsbakgrunn Sør-Amerika	Elev
Jonas	Minoritetsbakgrunn Nord-Afrika	Elev
Maria	Minoritetsbakgrunn Vest-Afrika	Elev
Jonatan	Etnisk norsk	Elev
Mariam	Minoritetsbakgrunn Balkan	Elev
Elsa	Minoritetsbakgrunn Mellom-Europa	Elev
Magnus	Etnisk norsk	Lærer i historie, samfunnsfag og politikk og menneskerettigheter
Margrete	Minoritetsbakgrunn Vest-Europa	Lærer i religion, historie og samfunnsfag

Figur 1: Oversikt over informanter

4.2. Oversikt over datamaterialet

Figuren viser en oversikt over dato for innsamling av datamaterialet og hvilken metode som ble tatt i bruk.

Dato	Metode	Datamateriale	Omfang	Tema for undervisning
23. Oktober 2023	Observasjon	Observasjonsnotater	To side med feltnotater	Tro i ulike religioner
23. Oktober 2023	Semi-strukturerte intervjuer	Transkripsjoner	10-60 minutter med intervju med fire stykk	Tro i ulike religioner
25. Oktober 2023	Observasjon	Observasjonsnotater	En sider med feltnotater	Imperialisme og første verdenskrig
25. Oktober 2023	Semi-strukturerte intervjuer	Transkripsjoner	10-60 minutter med intervju med fire stykk	Imperialisme og første verdenskrig

Figur 2: Oversikt over datamaterialet

4.2.1. Observasjoner og feltnotater

Observasjon og feltnotater er svært verdifulle redskap for forskeren og kan bli tatt i bruk på en *strukturert* og *ustrukturert* måte i kvalitativ forskning. Formålet med en strukturert observasjon kan være å dokumentere kroppsspråket og verbal atferd.¹⁶⁶ I en strukturert observasjon, planlegger man på forhånd hva man ønsker å observere. En ustrukturert observasjon derimot, tar ikke utgangspunkt i en sjekkliste.¹⁶⁷ Det betyr likevel ikke at den er usystematisk og rotete. Samtidig er det viktig å presisere at når forskeren observerer, så må han sette søkelys på hva som observeres.¹⁶⁸ Under min observasjon tok jeg i bruk både en strukturert og ustrukturert form for observasjon. Selv om jeg ønsket å være relativt åpen i mine feltnotater, var det først og fremst minoritets elever og lærerens kroppsspråk og adferd i klasserommet som var mitt hovedfokus. Observasjonen ble gjennomført i en historie- og religionstime. I historieundervisningen var tema *kolonitiden*, mens tema i religionsundervisningen var *læren i andre religioner*. Selv om minoritets elever kan bli representant i ulike fag, vil jeg likevel argumentere for at tema for undervisningen spilte en avgjørende rolle. Dette er selvfølgelig ikke noe jeg kunne forutse, men jeg antok blant annet at islam og kolonitiden er to tema der mange minoritets elever kan oppleve å bli gjort til representant for sine gruppetilhørigheter. Dette vil jeg også argumentere for at min studie bekrefter.

Det var viktig for meg at klassen jeg skulle observere var informert, og at elevene var spurt om samtykke på forhånd. På den måten fikk elevene som ikke ønsket å delta, et tilpasset opplegg. Før observasjonen startet, presenterte læreren meg for elevene i klassen. Deretter valgte jeg å plassere meg bakerst i klasserommet for ikke å forstyrre undervisningen. Som observatør er det uunngåelig å ikke bli lagt merke til av både elever og lærere. Under observasjonen kunne jeg ofte oppleve at læreren fikk øyekontakt med meg mens hen underviste. Dette bekrefter at min tilstedeværelse i klasserommet påvirker studiens kvalitet. Nilssen skriver at det er en «kontinuerlig metodologisk dialog om hvordan fenomenet som studeres blir påvirket av forskerens tilstedeværelse, og også til en viss grad hvordan forskeren

¹⁶⁶ Mulhall, Anne. «In the field: notes on observation in qualitative research». *Journal of Advanced Nursing* 41, no. 3 (2003): 306-313, 306. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.2003.02514.x>

¹⁶⁷ Mulhall, «In the field: notes on observation in qualitative research», 306.

¹⁶⁸ Postholm, May Britt. «Observasjon som redskap i kvalitativ forskning på praksis». *Norsk pedagogisk tidsskrift* 89, no. 2 (2005): 146-158, 146. <https://doi.org/10.18261/issn1504-2987-2005-02-07>

blir påvirket av sitt forskningsfokus». ¹⁶⁹ Kvalitativ forskning har en emosjonell side som jeg som forsker må være bevisst på. Fordi når vi forskere, spesielt under en observasjon, er vitne til at elever «svarer frekt eller er utidige mot hverandre», kan det føre til usikkerhet hos forskningsdeltakerne. ¹⁷⁰ Selv om min tilstedeværelse under en observasjon kan påvirke hvordan elever og lærere handler, er jeg som forsker likevel begrenset «ved det å være menneskelig». ¹⁷¹

Når vi observerer tar forskeren i bruk alle sanser, som i sin tur påvirker opplevelsen og observasjonen. Da jeg var i feltet, sørget jeg for å ta feltnotater samtidig som jeg observerte. Deretter skrev jeg ned mine tolkninger og opplevelser av observasjonen. Professor og lærer May Britt Postholm, skriver at feltnotater ikke kan oppfattes som en «objektiv beskrivelse av handlinger som utspiller seg foran forskeren», fordi feltnotater vil være farget og påvirket av forskerens ståsted og tidligere erfaringer. ¹⁷² Innholdet i feltnotatene endrer seg over tid og det er kun forskerens oppfatning og tolkning som studeres. Min teoretiske bakgrunn, tidligere erfaringer og opplevelser, påvirker derfor mitt forskersyn og feltnotatene mine. ¹⁷³

På mange måter la forskningsspørsmålet for min studie, styring på tema som var fokuset for observasjonen. Samtidig presiserer Postholm at informasjonen som forskeren samler inn i løpet av observasjonen, vil «bidra til å utvikle problemstillingen og dermed fokus for observasjonen». ¹⁷⁴ En observasjon er ikke en lineær prosess, men «en stadig trafikkerings mellom teori og data, forsker og praksis». ¹⁷⁵ Selv om jeg tok utgangspunkt i forskningsspørsmålet da jeg observerte og noterte, opplevde jeg flere ganger å bli distrauert av mine egne tolkninger og erfaringer. For eksempel, synes jeg det var utfordrende å skulle skille mellom etnisk norske elever og minoritetselever. Hvorfor antar jeg at eleven som bærer hijab er religiøs? Min narrative identitet påvirker meg både under observasjonen og i feltnotatene mine. Selv om feltnotatene av de observerte inntrykkene blir viktig for forskerens utvikling og forståelse av forskningsfeltet, er det viktig å ta i betraktning at dette kun er subjektive nedtegninger. Samtidig får forskeren gjennom observasjon, muligheten til å se

¹⁶⁹ Nilssen, *Analyse i kvalitative studier*, 31.

¹⁷⁰ Nilssen, *Analyse i kvalitative studier*, 32.

¹⁷¹ Nilssen, *Analyse i kvalitative studier*, 29.

¹⁷² Postholm, «Observasjon som redskap i kvalitativ forskning på praksis», 153.

¹⁷³ Postholm, «Observasjon som redskap i kvalitativ forskning på praksis», 153.

¹⁷⁴ Postholm, «Observasjon som redskap i kvalitativ forskning på praksis», 149.

¹⁷⁵ Postholm, «Observasjon som redskap i kvalitativ forskning på praksis», 149.

informanten i de omgivelsene han eller hun handler i.¹⁷⁶ Postholm presiserer at «kvalitative observasjoner fokuserer på handlinger i sin naturlige kontekst».¹⁷⁷

4.2.2. Semi-strukturert forskningsintervju

I et kvalitativt forskningsintervju kan vi si at kunnskap produseres sosialt og gjennom interaksjon mellom forsker og deltaker.¹⁷⁸ I det kvalitative forskningsintervjuet forsøker forskeren å forstå verden ut ifra deltakerens perspektiv og deres opplevelse av temaet. Kvale og Brinkmann skriver at et forskningsintervju kan bli forstått som en samtale mellom to personer om et tema som opptar dem begge.¹⁷⁹ I denne studien har jeg valgt å ta i bruk semi-strukturert forskningsintervju. Tidligere psykolog Steinar Kvale og psykolog Svend Brinkmann, skriver at semi-strukturert forskningsintervju er inspirert av fenomenologisk filosofi.¹⁸⁰ I kvalitativ forskning er fenomenologi et bestemt begrep som handler om å forstå sosiale fenomener på aktørens egne premisser og slik verden oppleves av deltakeren.¹⁸¹ I et semi-strukturert forskningsintervju er hensikten å innhente beskrivelser av deltakerens forståelse av livsverden.¹⁸² Det er hverken et lukket spørreskjema, en vanlig samtale eller en åpen samtale. Det er semi-strukturert, og utføres med utgangspunkt i en intervjuguide.¹⁸³

Gjennom et kvalitativt forskningsintervju som metode, kan man få privilegert tilgang til menneskers opplevelser av livsverden.¹⁸⁴ Sosiologene Martyn Hammersley og Paul Atkinson skriver at en samfunnsviter som forsker, er involvert i en tosidig samtale.¹⁸⁵ Det kommer fram at dette er en sentral utfordring i det praktiske feltarbeidet, men også et viktig tema som må diskuteres. Samfunnsviterens forhold til den som studeres blir ofte kalt for et «subjekt-subjekt- forhold».¹⁸⁶ Det betyr at både forskeren og han som studeres ikke er objekter uten vilje og bevissthet, men et vesen som er både selvbestemmende, handlende og begrunnende.¹⁸⁷ Det er spesielt to utfordringer man står overfor i en dialog, derav en av de er distanser. I samtaler med andre kan man enten overidentifisere eller underidentifisere seg med

¹⁷⁶ Postholm, «Observasjon som redskap i kvalitativ forskning på praksis», 153.

¹⁷⁷ Postholm, «Observasjon som redskap i kvalitativ forskning på praksis», 153.

¹⁷⁸ Kvale og Brinkmann, *Det kvalitative forskningsintervju*, 99.

¹⁷⁹ Kvale og Brinkmann, *Det kvalitative forskningsintervju*, 22.

¹⁸⁰ Kvale og Brinkmann, *Det kvalitative forskningsintervju*, 45.

¹⁸¹ Kvale og Brinkmann, *Det kvalitative forskningsintervju*, 45.

¹⁸² Kvale og Brinkmann, *Det kvalitative forskningsintervju*, 47.

¹⁸³ Kvale og Brinkmann, *Det kvalitative forskningsintervju*, 47.

¹⁸⁴ Kvale og Brinkmann, *Det kvalitative forskningsintervju*, 49.

¹⁸⁵ Hammersley og Atkinson, *Feltmetodikk*, 10.

¹⁸⁶ Hammersley og Atkinson, *Feltmetodikk*, 10.

¹⁸⁷ Hammersley og Atkinson, *Feltmetodikk*, 10.

andres holdninger og synspunkter. Har man for stor distanse, kommer man ikke tilstrekkelig nær den man studerer til å forstå dem på deres egne premisser. Har man ingen distanse derimot, kan man bli fanget av en bestemt gruppes meninger.¹⁸⁸ Forskeren bruker personlige og litterære uttrykk som «metaforer, fortellinger og første-person (jeg)».¹⁸⁹ På mange måter kan vi si at data ikke er noe som kan samles inn, men noe som skapes når man gjennom analyser bestemmer at de skal være det.

Jeg ønsket å få en nærmere innsikt i elever og læreres erfaringer om undervisning som tematiserer minoritetslevers gruppetilhørigheter. Med utgangspunkt i forskningsspørsmålet for min studie, utviklet jeg en intervjuguide som jeg tok i bruk som et hjelpemiddel under intervjuene. Det var viktig for meg å utvikle en separat intervjuguide for elever og lærere fordi de har ulike roller i klasserommet (se vedlegg 2 og 3). I et forskningsintervju skal det lite til for å spore ut og prate om andre ting. Derfor tok jeg i bruk intervjuguiden som en påminnelse om dataen jeg ønsket å samle inn. Noen av deltakerne ble intervjuet i forkant av observasjonen og andre i etterkant. Dette har både fordeler og ulemper ved seg. For mens deltakerne jeg intervjuet på forhånd var som et ubeskrevet blad for meg, har jeg i intervjuet med deltakerne i ettertid, kunnet referere til timen.

Intervjuene ble gjennomført høsten 2023, og foregikk samme dag som observasjonen fant sted, på ulike grupperom på skolen. Alle intervjuene ble tatt opp med diktafon og transkribert av meg i etterkant. I intervjuet med både Magnus og Margrete opplevde jeg at de hadde mange like erfaringer. I intervjuet med minoritets- og majoritetshvite-elever derimot, var det mange ulike erfaringer og fortellinger. Samtidig som de fleste med minoritetsbakgrunn hadde erfart å bli representanter når undervisningen tematiserte deres gruppetilhørighet, var det ikke tilfellet for Jonatan som var etnisk norsk. Selv om jeg kun fikk muligheten til å intervju en etnisk norsk elev, var det mange minoritetslever som opplevde, i likhet med Jonatan, å aldri bli representant for undervisningen fordi de hadde lys hud og lyse øyne (5. Synlig identitetsmarkør). På mange måter bekrefter dette at denne studien var nødvendig å gjennomføre.

¹⁸⁸ Hammersley og Atkinson, *Feltmetodikk*, 11.

¹⁸⁹ Nilssen, *Analyse i kvalitative studier*, 26.

4.3. Analyse av datamaterialet

I dette underkapittelet gjør jeg rede for hvordan jeg har analysert datamaterialet. Jeg vil diskutere ulike muligheter og begrensninger ved transkripsjon av kvalitative intervju, før jeg presenterer hvordan jeg har kodet og kategorisert materialet.

4.3.1. Transkripsjoner

Mens de observerte handlingene ble skrevet direkte ned, var det nødvendig å gjennomføre en transkripsjon av de kvalitative intervjuene. Transkriberingen ble gjennomført manuelt og deltakerne ble anonymisert fortløpende. Samtidig som jeg forsøkte å transkribere de kvalitative intervjuene nøyaktig, er det viktig å poengtere at «tekster som blir produsert av forskeren, vil aldri bli helt nøyaktige».¹⁹⁰ Nilssen skriver at det allerede finnes en tolkning om hva som er viktig i det som er nedskrevet.¹⁹¹ I tillegg mister vi tonefall, ansiktsuttrykk og kroppsspråket til deltakeren. Til tross for at det er tidskrevende å transkribere, valgte jeg likevel å gjennomføre dette manuelt slik at jeg kunne skrive ned detaljer som pauser, latter og gjentakende ord for å gjøre transkripsjonene så virkelighetsnære som mulig. Når forskeren transkriberer materialet selv, blir en også godt kjent med materialet og starter prosessen med å se tendenser for å kunne kode materialet.

4.3.2. Koding og kategorisering

Hammersley skriver at erfaringer må «kodes for å bli del av et datamateriale».¹⁹² Koding er det første steget med å redusere datamaterialet til tema eller kategorier som fanger essensen i materialet.¹⁹³ I denne studien har jeg valgt å ta i bruk åpen koding. Nilssen skriver at «Åpen koding betyr å identifisere, kode, klassifisere og sette navn på de viktigste mønstrene i materialet».¹⁹⁴ I en åpen koding ser jeg på hva som er i datamaterialet og gir det et navn. Dette kan resultere i at kodene overlapper hverandre og at man finner dobbeltkodinger.¹⁹⁵ Samtidig som jeg leste, skrev jeg ned ord og begreper som var gjentakende og som kunne bli sett i lys av ulike tema. Setninger som jeg oppfattet som nøkkelsetninger markerte jeg med fet skrift. Under kodingen var jeg på jakt etter ulike tendenser. Derfor vektla jeg hva som var gjennomgående i materialet mitt og hva som skilte seg ut. Koding er en «fram-og-tilbake-

¹⁹⁰ Nilssen, *Analyse i kvalitative studier*, 46.

¹⁹¹ Nilssen, *Analyse i kvalitative studier*, 46.

¹⁹² Hammersley og Atkinson, *Feltmetodikk*, 8.

¹⁹³ Nilssen, *Analyse i kvalitative studier*, 82.

¹⁹⁴ Nilssen, *Analyse i kvalitative studier*, 82.

¹⁹⁵ Nilssen, *Analyse i kvalitative studier*, 82.

prosess», som gjør at en må lese gjennom materialet flere ganger for å finne mønster eller tendenser.¹⁹⁶ Dette resulterte i at jeg fikk stadig nye ideer og en større innsikt i materialet mitt.

I neste fase, gikk jeg igjennom kodene og kategoriserte de sentrale kodene til temaer og undertemaer. Det er disse temaene som danner utgangspunktet for analysen og funnene mine. Temaene er på mange måter en blanding av teori, hypoteser, erfaringer og tanker jeg hadde gjort meg under feltarbeidet og transkripsjonen. Etter hvert, samlet jeg kodene og forsøkte å kategorisere de med utgangspunkt i sammenhenger. Ettersom jeg la stor vekt på å være raus med kodingen, opplevde jeg at flere sekvenser kunne handle om det samme. Det vil ikke være mulig å gjengi alt fra feltnotatene og transkripsjonene. Samtidig kan flere av utdragene jeg tar med i denne oppgaven handle om flere ting. Likevel håper jeg at de utdragene som jeg har valgt, på best mulig kan illustrere og kontekstualisere innenfor de ulike temaene.

4.4. Metodiske refleksjoner

Ettersom kvalitativ forskning alltid vil være påvirket av forskerens bakgrunn og forforståelse, anser jeg det som svært nødvendig å presentere styrker og svakheter ved min studie da dette vil sikre studiens troverdighet.¹⁹⁷ Med utgangspunkt i Nilssen sitt kapittel «Troverdighet og etiske betraktninger», skal jeg se på forskerrefleksivitet, studiens troverdighet og helt til slutt, ta for meg hvilke etiske betraktninger jeg som forsker må ta hensyn til.¹⁹⁸

4.4.1. Forskerrefleksivitet og troverdighet

En forskning vil alltid være påvirket av forskerens «bakgrunn, verdier, holdninger, interesser, behov, miljø osv».¹⁹⁹ Det er derfor svært viktig at jeg som forsker er bevisst rollen jeg spiller og hvordan den kan farge det empiriske resultatet. Min subjektivitet i forskningen er ikke noe som kan, eller skal unngås i min oppgave. Som forsker må jeg identifisere subjektiviteten, beskrive og rapportere den. Dette er synlig i min oppgave, når jeg aktiverer «jeg», i ulike situasjoner.²⁰⁰ Først når jeg som forsker forholder meg «refleksivt til egen subjektivitet», kan jeg være i stand til å se hvordan jeg fargelegger resultatet og deretter produsere troverdige tolkninger for leseren.²⁰¹ Som forsker er det viktig å forsikre leseren om at resultatet ikke er

¹⁹⁶ Nilssen, *Analyse i kvalitative studier*, 84.

¹⁹⁷ Nilssen, *Analyse i kvalitative studier*, 137.

¹⁹⁸ Nilssen, *Analyse i kvalitative studier*, 137.

¹⁹⁹ Nilssen, *Analyse i kvalitative studier*, 139.

²⁰⁰ Nilssen, *Analyse i kvalitative studier*, 140.

²⁰¹ Nilssen, *Analyse i kvalitative studier*, 140.

feilaktig, men at det er troverdig og at den er i samsvar med datamaterialet som har blitt samlet inn. Nilssen skriver at «En kvalitativ forskning kan aldri bli gjennomført på samme måte en gang til».²⁰² Det betyr at vi mennesker opptrer ulikt avhengig av tid og rom, og i møte med andre mennesker. Min subjektivitet er ikke det eneste som påvirker troverdigheten i min studie, men også i hvilken tid og rom analysen og tolkningen av mitt datamateriale er blitt gjennomført i. Det kan til og med hende at du som leser av denne oppgaven kommer fram til et annet resultat. Derfor spiller det en avgjørende rolle at jeg har samlet inn og skrevet denne oppgaven alene. Fordi spørsmålet blir da om «funnene er konsistent med datamaterialet».²⁰³ Som forsker må jeg derfor alltid dokumentere forskningsprosessen slik at den kan godkjennes.

Det er viktig å ta for seg hvordan posisjonen til forskeren og deltakeren kan påvirke forskningsmøtet. Nilsen poengterer at relasjonen mellom forskeren og deltakeren har stor betydning fordi «datamaterialet blir konstruert i samspill mellom forskeren og deltakeren».²⁰⁴ Som en forsker med minoritetsbakgrunn, kan det for mange minoritets elever være betryggende at de kan anta og tro at jeg kan relatere meg til deres opplevelser. Under intervjuet opplevde jeg for eksempel, at flere av deltakerne ofte sa «ikke sant», hver gang de pratet om deres erfaringer fra klasserommet. Dette tolket jeg som et ønske om å få bekreftelse på at jeg forstår de og relaterer meg til deres opplevelser. Eriksen skriver at et «etnisk minoritetsfellesskap – utover skoleklassen – var en viktig form for identifikasjon».²⁰⁵ Altså, når deltakeren ønsker bekreftelse av meg, ønsker han kanskje å føle på at han ikke er alene.

Professor Kalwant Bhopal, undersøker hvilken status forskeren har når han forsker på marginaliserte grupper i artikkelen, «Gender, identity and experience: Researching marginalised groups».²⁰⁶ Bhopal skriver at ulike faktorer som kjønn, rase og klasse kan konstruere og reproducere forskjeller i forskningsprosessen.²⁰⁷ Videre skriver hun at hvis forskeren har status som en «outsider», kan det være utfordrende å få tilgang til informasjon.²⁰⁸ Samtidig presiserer Bhopal at det kan være farlig å anta at en «insider» status

²⁰² Nilssen, *Analyse i kvalitative studier*, 141.

²⁰³ Nilssen, *Analyse i kvalitative studier*, 142.

²⁰⁴ Nilssen, *Analyse i kvalitative studier*, 25.

²⁰⁵ Eriksen, *Den andres skole*, 24.

²⁰⁶ Bhopal, Kalwant. «Gender, identity and experience: Researching marginalised groups». *Women's studies international forum* 33, no. 3 (2010): 188-195. <https://doi.org/10.1016/j.wsif.2009.12.005>

²⁰⁷ Bhopal, «Gender, identity and experience», 188.

²⁰⁸ Bhopal, «Gender, identity and experience», 191.

garanterer et mer gyldig og pålitelig intervju fordi denne «insider» statusen er kompleks og tvetydig.²⁰⁹ Bhopal nevner et eksempel med «(a white woman interviewing black women)», og skriver at gjennom å anerkjenne forskjellen mellom forskeren og deltakeren, oppfordret det til private og intime samtaler.²¹⁰ Derfor er det svært viktig at forskeren er bevisst rollen han spiller og at han anerkjenner utgangspunktet han har. Min minoritetsbakgrunn kan for eksempel, være en utfordring i møte med etnisk norske elever og lærere. For eksempel, kan en etnisk norsk elev eller lærer, kjenne på et behov for å være politisk korrekt i møte med en forsker med minoritetsbakgrunn som undersøker tema som kan angå han. For mange deltakere kan det være utfordrende å delta i et intervju som omhandler rase og etnisitet. I en telefonsamtale med en av deltakerne, nevnte jeg kort hvor utfordrende det hadde vært å få tak i deltakere. Da svarte læreren at det kan være fordi tematikken tar for seg rase og etnisitet. Forskning på rase og etnisitet kan for mange være et sensitivt og personlig tema. Da må jeg som forsker sørge for å bygge metodiske og språklige broer mellom forskeren og deltakeren. Det kan jeg gjøre gjennom å presisere at målet med denne forskningen kun er å bidra til en mer reflektert praksis som ivaretar både lærere og elever når minoritets elever blir representant i undervisningen.

4.4.2. Etiske refleksjoner

I kvalitativ forskning, er forskeren avhengig av at deltakere stiller opp på intervju og lar seg bli observert. Da er det flere etiske hensyn, dilemmaer og betraktninger som forskeren må forholde seg til. Ifølge Nilssen har vi forskere en «etisk forpliktelse» til å sette oss inn i retningslinjene som den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har utarbeidet.²¹¹ Blant de etiske sidene innen planlegging, omfatter blant annet informert samtykke. Informert samtykke skal sikre at deltakeren blir informert om hensikten med forskningen og at det er frivillig å delta i studiet.²¹² Som tidligere nevnt, kan min studie oppleves som sensitivt. Derfor sørget jeg for å få både skriftlig og muntlig samtykke.

I informasjonsskrivet som jeg delte ut til alle deltakerne på forhånd, informerte jeg om at opplysningene skulle behandles konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

²⁰⁹ Bhopal, «Gender, identity and experience», 191.

²¹⁰ Bhopal, «Gender, identity and experience», 188.

²¹¹ Nilssen, *Analyse i kvalitative studier*, 144-145.

²¹² Nilssen, *Analyse i kvalitative studier*, 145.

Deltakerne ble informert om at jeg skulle anonymisere personopplysningene fortløpende slik at anonymiteten ble opprettholdt. For å bevare anonymiteten har jeg ansett det som nødvendig å foreta noen sentrale endringer når deltakere fra samme skole har tatt i bruk samme eksempel. Kvale og Brinkmann skriver at intervjuforskere ofte glemmer at det er forskjell mellom talespråk og skriftspråk. For mange deltakere kan det være sårende å publisere utdrag av intervjuet deres ordrett.²¹³ Derfor har jeg valgt å fjerne gjentakelser og småord som ikke påvirker konteksten, men som jeg mener vil være i hensyn til måten deltakeren blir fremstilt på. Helt til slutt, har datamaterialet blitt behandlet konfidensielt og oppbevart på Universitetet i Bergen sitt system kalt SAFE.

4.5. Analysestrategi

Analysestrategien for denne oppgaven er det som kan kalles for en tematisk innholdsanalyse. Vi kan forstå en tematisk innholdsanalyse som en analyse som «på en systematisk måte beskriver et tekstinhold».²¹⁴ En tematisk innholdsanalyse legger spesielt stor vekt på «innholdet i et spesifikt materiale».²¹⁵ Gjennom en tematisk innholdsanalyse har jeg valgt å strukturere hvert funn som ett kapittel med utgangspunkt i den overordnede problemstillingen:

Hvilke erfaringer har minoritetslever med undervisning som tematiserer deres gruppetilhørighet?

Jeg tar utgangspunkt i de tre forskningsspørsmålene som har blitt utarbeidet for å svare på oppgavens overordnede problemstilling. Det vil si at formålet med det første analysekapittelet er å undersøke bakgrunnen for at minoritetslever blir representanter når undervisningen omhandler deres gruppetilhørighet. Det andre og tredje analysekapittelet diskuterer hva det er som avgjør om det er en god eller dårlig opplevelse å bli gjort til representant for sin gruppetilhørighet i undervisningen. Helt til slutt, i det siste analysekapittelet, gjør jeg rede for hvordan læreren kan legge til rette for at minoritetslevers gruppetilhørighet styrkes i klasserommet. Etersom denne masteroppgaven har blitt strukturert basert på mine hovedfunn, vil de kommende kapitlene ha samme struktur som i kapittel 2. Tidligere forskning, fordi den også er basert på mine funn. Jeg vil undersøke synlighet, med særlig vekt på betydning av

²¹³ Kvale og Brinkmann, *Det kvalitative forskningsintervju*, 91.

²¹⁴ Trine Anker, *Analyse i praksis: En håndbok for masterstudenter*, 1. utg. ed. (Oslo: Cappelen Damm AS, 2020), 40.

²¹⁵ Anker, *Analyse i praksis*, 40.

hudfarge, religion og tro og sosial status. Videre ser jeg på kulturelt responsiv undervisning i lys av innenfra- og utenfra-perspektiv, før jeg diskuterer mikroaggresjon. Helt til slutt ser jeg på betydningen av gode relasjoner.

5. Synlig identitetsmarkør

I dette kapitlet diskuterer jeg forskningsspørsmålet: Hva er bakgrunnen for at minoritets elever blir representanter når undervisningen omhandler deres gruppetilhørighet? En tendens jeg så tidlig i arbeidet med materialet mitt var hvordan elevene alltid kom tilbake til hvor viktig identitetsmarkører som hudfarge, religion og sosial status var i situasjoner der de ble representanter i undervisningen.

I løpet av intervjuet forteller både Mariam og Jonas at de sjeldent opplever å bli representanter i undervisningen fordi de ser «etnisk norske ut». I likhet med Mariam og Jonas, forteller Jonatan som er etnisk norsk, at han ikke kjenner seg igjen i tematikken fordi han har «lyse øyne og lyst hår». I intervjuet med Maria derimot, forteller hun at når undervisningen handler om slaveri og rasisme blir hun representant fordi «de snakker om svarte mennesker og jeg er svart». Det kan se ut som synlige identitetsmarkører som hudfarge spiller sentrale roller for om elevene blir representanter eller ikke. I motsetning til Mariam og Jonas som ikke blir representanter i undervisningen fordi de ser ut som de majoritetshvite elevene i klassen, blir Maria representant *på grunn* av hudfargen hennes. Samtidig forteller Mariam og Jonas at når lærere og elever kjenner til deres etnisitet og religion, det er da de opplever å bli representanter for deres gruppetilhørighet. Altså, når elevenes religion og tro blir synlig, det er da elevene blir representanter for denne gruppetilhørigheten.

I arbeidet med materialet, opplevde jeg også at elevenes sosiale status spilte en viktig rolle for hvorvidt læreren gjorde dem til representanter i undervisningen. Flere av elevene forteller blant annet at de ikke synes det var utfordrende å bli representanter fordi «Folk får tenke hva de vil» (Sara). Jeg tolker det som at Sara ikke bryr seg for hvorvidt hun blir representant i undervisningen eller ikke. Det kan handle om at Sara blant annet er vant til å bli representant, eller at hun har en selvforståelse om at hun kan tilhøre flere gruppetilhørigheter samtidig, og at det derfor kanskje oppleves som mindre belastende. Sara kan både være søramerikansk og norsk. Historielæreren Magnus forteller om et eksempel der han trakk inn en elev som representant i undervisningen fordi hun var «sterk i seg selv» og hadde «masse venner». Magnus knytter sosial status til hans avgjørelse om å inkludere elevene i undervisningen. Ved å bruke ord som «sterk» og vise til popularitet, underbygger han eleven som selvsikker og anser derfor eleven som en som takler å bli representant i undervisningen.

På bakgrunn av funnet i datamaterialet har jeg valgt å kalle dette analysekapittelet for *synlig identitetsmarkør*. Fordi slik som Mariam sier: «Jeg har jo egentlig ikke opplevd så mye fordi jeg er lys i huden, har blå øyne og ser norsk ut (..)».

Analysekapittelet er delt inn i fire underkapitler. Det første underkapittelet diskuterer hvilken betydning elevenes hudfarge har for hvorvidt de blir representanter i undervisningen. Deretter undersøker jeg betydningen av elevens religion og tro, før jeg redegjør for hvilken rolle elevenes sosiale status spiller. Helt til slutt, oppsummerer jeg analysekapittelets hovedfunn i lys av teori og tidligere forskning.

5.1. Betydning av hudfarge

Professor i sosiologi, Annick Prieur, skriver at vi mennesker konstruerer våre identiteter i interaksjon med andre.²¹⁶ Prieur presiserer at «Det er umulig å ikke forholde seg til andres fortolkninger av en selv, i alle fall når det gjelder identiteter som enten har kroppslig utgangspunkt eller bestemte, kroppslige uttrykk».²¹⁷ Det blir lagt vekt på at ingen identitet er gitt, men at vi alle fortolker oss i samsvar med andres fortolkninger. Samtidig poengterer Prieur at vår hudfarge, øyenfarge, språket vi snakker og en rekke andre fysiske trekk, er tegn på «etnisk tilhørighet».²¹⁸ For mange mennesker kan de rasialiserte kjennetegnene være avgjørende for å forstå «sin egen posisjon blant de andre – ut fra sin egen etnisitet og hudfarge».²¹⁹ Hudfarge kan være en synlig identitetsmarkør og spiller en rolle i dannelsen av etnisitet. Likevel er det ikke slik at en elev sin hudfarge kan fastslå hvor en er fra. Ser man for eksempel på elever fra tidligere Jugoslavia eller Øst-Europa, er det mange som ser ut som det vi kaller for «etnisk norsk». Likevel er det mange av de som ville kalt seg selv utenlandske. Da jeg intervjuet minoritets elever som var hvite i huden, var det flere som poengterte at de ikke hadde opplevd å bli representanter i undervisningen fordi de så ut som de majoritetshvite elevene i klasserommet.

²¹⁶ Prieur, Annick. «Frihet til å forme seg selv? en diskusjon av konstruktivistiske perspektiver på identitet, etnisitet og kjønn». *Kontur* 3, no. 6 (2002): 4-13, 4. <https://vbn.aau.dk/en/publications/frithet-til-å-forme-seg-selv-en-diskusjon-av-konstruktivistiske-p>

²¹⁷ Prieur, «Frihet til å forme seg selv?», 4-5.

²¹⁸ Prieur, «Frihet til å forme seg selv?», 5.

²¹⁹ Eriksen, *De andres skole*, 36.

Mariam: Jeg har jo egentlig ikke opplevd så mye fordi jeg er lys i huden, har blå øyne og ser norsk ut egentlig, men når folk hører navnet mitt så forteller jeg og er åpen om at jeg er muslim.

Mariam er fra Balkan og som hun selv beskriver, er det hennes lyse trekk som gjør at hun sjeldent opplever å bli representant i undervisningen. Hun forteller videre at den eneste grunnen til at hun blir representant er fordi navnet hennes skiller seg ut fra de andre og fordi hun er åpen om at hun er muslim. Som en med minoritetsbakgrunn med mørke trekk, har jeg flere ganger opplevd å få spørsmålet «er du muslim?», også når jeg er sammen med min bosniske venninne som har lyse trekk og faktisk er religiøs. I Vassenden og Andersson sin studie presenterer de et intervju med Stine som er «white and non-religious».²²⁰ De spør Stine om hun assosierer mørk hud med islam. Da svarer Stine at hun tror mange kan reagere når de ser en med lys hud, bære tradisjonelle plagg som man assosierer med islam. Hun presiserer at «One becomes surprised because it's so unusual. Because ... the majority of those who ...actively express that they are muslims they have darker skin».²²¹ Altså, i de kjente fortellingene er det ofte mennesker fra Midtøsten med mørk hud, mørke øyne og mørkt hår som er muslimer, ikke etnisk norske. Fordi Mariam ser ut som hun er etnisk norsk, er det kun når elever og lærere har kjennskap til hennes etnisitet og religion at hun blir tatt i bruk som representant i undervisningen. I motsetning til Mariam, forteller Maria at det er *på grunn av* hennes hudfarge at hun blir representant.

Sahar: Har du opplevd å bli gjort til representant av medelever?

Maria: Ja, når vi har om slaveri og rasisme.

Sahar: Kan du fortelle litt om det?

Maria: Ja. I de fleste undervisningstimene er jeg eller to andre de eneste svarte menneskene. I hvert fall på barneskolen og ungdomsskolen. Hver gang det var snakk om slaveri eller rasisme så skulle guttene kodd, ikke sant, og snu seg mot meg og si «å det er deg», ikke sant. Fordi de snakker om svarte mennesker og jeg er svart.

Maria forteller oss at på bakgrunn av hennes hudfarge ble hun representant for tema som omhandler slaveri og rasisme. Dette til tross for at elevene ikke vet om landet foreldrene hennes kommer fra har kobling til slavehandelen eller ikke. Derfor tolker jeg det som at Maria

²²⁰ Vassenden og Andersson, «Whiteness, Non-Whiteness», 586.

²²¹ Vassenden og Andersson, «Whiteness, Non-Whiteness», 586.

blir representant, kun basert på hennes hudfarge og ikke geografi. I de kjente fortellingene er det mørkhudede mennesker som har vært utsatt for slaveri og rasisme. Prieur skriver at det «kroppsbundne ved etnisitet handler om utseendemessige forskjeller mellom mennesker».²²² Hun eksemplifiserer dette med at man har mørk hud og krøllete hår i Afrika.²²³ Samtidig som andres fortolkning ikke behøver å stemme overens med ens egen tilhørighet, opplever de fleste en sammenheng mellom egen opplevelse av tilhørighet og «den fortolkning andre har av en med grunnlag i kroppslige og språklige kjennetegn».²²⁴ Når elevene snur seg mot Maria kan det være fordi de tenker på Marias bakgrunn og at hennes familie på en eller annen måte er relatert til historien. Det kan også være slik at de regner med at Maria selv, identifiserer seg med afrikanere og at elevene vil se hennes reaksjon på temaet. Vi mennesker er historieskapt og historieskapende. I boken, *Hvad er historie*, skriver Bernard Eric Jensen at vi mennesker er «ivrige fortidsbrugere».²²⁵ Jensen skriver at vi ikke klarer å la vær å ta i bruk fortiden når vi forsøker å forstå vår livshistorie.²²⁶ For mange elever kan Maria bli en representant for tematikk som knytter seg til hennes gruppetilhørighet fordi hun blir det nærmeste elevene kommer historien. Da jeg intervjuet Jonatan som er etnisk norsk, spurte jeg om han hadde opplevd å gjøre en medelev til representant for undervisningen.

Jeg føler, det er mulig at jeg tar feil, men jeg føler det kun skjer på film. Jeg har i hvert fall ikke lagt så mye i det. Det var faktisk et tilfelle da vi hadde om samer og det var en same i klassen. Da snudde alle seg mot henne. Man kan jo føle på ubehag når alle snur seg mot deg, sånn «jeg er jo bare en same, jeg har ikke noe med det å gjøre, jeg bryr meg jo ikke». Så det var jo en episode da (...).

Jonatan forteller tidlig i intervjuet at fordi han er «100%» norsk, har han ikke opplevd å bli representant i undervisningen. Videre i intervjuet forteller Jonatan at han føler dette kun skjer på film. Altså, Jonatan kjenner kun på denne tematikken når jeg introduserer det for han. Bakgrunnen for at jeg ønsket å intervju etnisk norske elever var for å undersøke hvorvidt det var nødvendig å gjennomføre denne studien. Jeg vil argumentere for at temaet i denne oppgaven er opplagt for minoritets elever på grunn av deres erfaringer og fortellinger. I Jonatan sitt tilfelle bringer jeg inn et nytt perspektiv for han. Samtidig som Jonatan sier at han

²²² Prieur, «Frihet til å forme seg selv?», 5.

²²³ Prieur, «Frihet til å forme seg selv?», 5.

²²⁴ Prieur, «Frihet til å forme seg selv?», 5.

²²⁵ Bernard Eric Jensen, *Hvad er historie*, 1. utg. ed. (København: Akademisk Forlag, 2010), 39.

²²⁶ Jensen, *Hvad er historie*, 39.

ikke har «lagt så mye i det», forteller han likevel om en samisk elev som hadde blitt gjort til representant i undervisningen. Jonatan forteller at han forstår at det kan være ubehagelig å bli representant fordi selv om hun er same betyr ikke det at hun «har noe med det å gjøre». Samtidig presiserer Jonatan at han tror bakgrunnen for at folk snur seg og ser på eleven er fordi «hun er same og vi snakker om samer, så jeg vil se på henne. Det er ikke noe man mener negativt, men noe man gjør litt ubevisst». Jeg opplever at Jonatan snur seg mot eleven som er same fordi han regner med at denne eleven identifiserer seg som en same og vil derfor se hennes reaksjon når undervisningen tematiserer hennes gruppetilhørighet. Ettersom Jonatan forteller at «det var en same i klassen», antar jeg at denne eleven identifiserer seg som en same og har vært åpen om dette tidligere. I denne situasjonen tolker jeg det som at elevens hudfarge ikke er bakgrunnen for at hun blir representant i undervisningen, men hvorvidt eleven identifiserer seg med sin gruppetilhørighet. I intervjuet med Jonas forteller han at fordi han «ser veldig norsk ut» og oppfører seg veldig norsk, slipper han å forholde seg til slike «konflikter».

Sahar: Så du tror etnisk norske slipper å bli representanter i undervisningen?

Jonas: Jaa. Kanskje fordi de er en majoritet fordi da er det vanskelig å peke ut individer. Fordi hvordan skal du se på hele klassen?

Jonas indikerer at minoritets elever blir representanter fordi de er en minoritet. Prieur skriver i sin artikkel at «jo mørkere hudfargen er, jo mer en utseendemessig adskiller seg fra majoritetsbefolkningen, (...)».²²⁷ Fordi Maria sin hudfarge adskiller seg ut fra resten av elevene, blir hun en minoritet i klassen. Samtidig viser funnene at identitetsmarkører, slik som hudfarge, avhenger av tema, slik som slaveri og fornorskning.

5.2. Betydning av religion og tro

I intervjuet med Mariam, presiserer hun at fordi hun har lyse trekk blir hun sjeldent representant i undervisningen. Mariam forteller at det er kun hvis hun forteller om sin etnisitet og religion, at hun blir representant i undervisningen. I løpet av intervjuet forteller hun om flere hendelser der både elever og lærere har vært med på å gjøre henne til representant for tema som omhandler hennes etnisitet eller religion. I et undervisningsopplegg i rettslære, forteller Mariam at alle elevene hadde fått i oppgave å spille ut hvilke forskjellsbehandlinger

²²⁷ Prieur, «Frihet til å forme seg selv?», 9.

som kan oppstå når man søker jobb. Mariam forteller at i en klasse på 30 elever med tre muslimer, havnet hun i en gruppe der hun skilte seg ut.

Mariam: Da vi skulle ha prosjektet, forventet min gruppe at jeg skulle spille muslimen. Da tenkte jeg litt sånn, hvorfor det egentlig, det finnes jo mange andre roller, men siden de vet at jeg er muslim, spurte de meg om ikke jeg kunne ta på meg hijaben.

Mariam forteller at fordi hun er muslim, var det forventet at hun skulle spille en muslimsk arbeidssøker. Igjen, ser vi tendenser av de kjente fortellingene. Somers skriver at man kan forstå de kjente fortellingene som «The mainstream media arrange and connect events to create a ‘mainstream plot’ about the origin of social disorders».²²⁸ Gruppen til Mariam ønsker å ta i bruk de kjente fortellingene om muslimske kvinner som har blitt forskjellsbehandlet i arbeidslivet fordi de bærer en synlig markør fra religionen deres. Mariam forteller at hun ikke forstår hvorfor hun må spille ‘muslimen’ fordi «det finnes jo mange andre roller». Etersom Mariam identifiserer seg som muslim, kan det være naturlig for gruppen å ta i bruk Mariam som den «muslimske kvinnen».

Mariam: Det var ubehagelig når tema om islam kom opp. Man merker at de andre.. hva skal man si.. at de har en tanke om hvordan islam er ut ifra hvordan det blir representert. Jeg synes det er veldig vanskelig noen ganger fordi det er ikke sånn som det blir representert, ikke sant. Så jeg har sagt ifra til religionslæreren min at det kan være utfordrende når vi snakker høyt om islam fordi mange har meninger som ikke er riktig.

Det virker som at de kjente fortellingene om islam kan være utfordrende for Mariam fordi de kan være misvisende. Samtidig som Mariam synes det er utfordrende å bli representant for islam forteller hun i løpet av intervjuet at hun har sagt i fra til læreren sin at «hvis jeg føler at noe er veldig feil, for jeg kjenner jo religionen min veldig godt, så kommer jeg til å si ifra høyt foran klassen». Jeg tolker det som at Mariam kun ønsker å bli frivillig representant hvis hennes religion blir presentert på en «feil» måte. Mariam forteller at læreren hadde svart «ja, det må du bare gjøre, men du må også tenke på at folk har meninger». Mariam forteller tidlig i intervjuet at hun er åpen om å være muslim og at hun synes det er viktig at andre vet det også. Jeg tolker det som at islam er en viktig del av Mariam sin identitet. Derfor kan det føles som

²²⁸ Somers, «The narrative Constitution of Identity», 619.

et personangrep på Mariam hvis islam blir presentert på en misvisende måte. I likhet med Mariam, forteller Jonas at han er åpen om at han er muslim og at han er stolt av religionen sin.

Jonas forteller at fordi han var åpen om å være muslim, ble han representant for islam. Han forteller at, «da spurte læreren ofte om jeg kunne forklare hva islam var for meg og vise fram bønneteppe, koranen og hvordan man ber». Jeg tolker det som at både Mariam og Jonas blir til representanter for islam fordi de identifiserer seg som muslimer. Når lærerne og elevene gjør Mariam og Jonas til representanter, kan det handle om at de ønsker et innenfra-perspektiv på islam. Disse innenfra- perspektivene kan for mange minoritets elever gi en positiv opplevelse som kan styrke anerkjennelsen av deres gruppetilhørighet. Samtidig kan det være utfordrende hvis elever blir til representanter for noe de ikke er. Når minoritets elever blir representanter for en gruppetilhørighet, er det de kjente fortellingene og meta-narrativer som er i spill. Det virker som at Mariam ikke ønsker å spille den muslimske kvinnen med hijab fordi gruppen tar utgangspunkt i de kjente fortellingene om kvinneundertrykkelse og islam. I Jonas sitt tilfelle derimot, har han definisjonsmakten over hvordan islam blir presentert når han får fortelle hva islam er for han. På samme måte legger meta-narrativet om det liberale, inkluderende demokratiet, føringer for hvordan de kjente fortellingene kan fortelles. Mariam blir derfor posisjonert som den marginaliserte og underprivilegerte. For mange kan dette være ubehagelig. I intervjuet med Margrete spurte jeg om hun hadde opplevd at ikke- religiøse elever ble representanter for islam, da svarte hun,

Jeg sier aldri til noen «du som er muslim», uten at jeg vet det. Til og med i dag da jeg snakket med to elever som bærer hijab. Jeg vil ikke anta de er muslimer på grunn av det fordi hijab kan være en kulturell ting og. Jeg antok at de var muslimer fordi de hadde et tydelig innenfra-perspektiv da vi pratet om tro og vitenskap ... Jeg ville aldri gått inn i et klasserom og spurt noen om hva de vet om Mohammed.

I likhet med Margrete forteller Magnus at det sikkert er mange elever som ønsker å snakke om sin religion, etnisitet og kultur, hvis det er frivillig. Det virker som både Margrete og Magnus har en felles forståelse for at det er forskjell på å bli *frivillig* og *ufrivillig* representant. Når en minoritets elev synliggjør deres religion og tro frivillig, kan det handle om at man ønsker å dele med seg sine erfaringer i undervisningen. Denne «synligheten» må likevel ikke bli misforstått som en synlig identitetsmarkør, men som frivillighet.

5.3. Betydning av sosial status

I løpet av intervjuet med elevene og lærerne, ble jeg litt kjent med deres personligheter. De aller fleste deltakerne opplevde jeg som sterke og åpenhjertelig når de delte erfaringer og fortellinger om seg selv. I både feltnotatene og transkripsjonen min har jeg beskrevet flere av deltakerne som selvsikre og ærlige. Det var særlig interessant at Sara reagerte på at andre elever kunne bli representanter i undervisningen, men at hun synes det var greit når hun selv ble plassert i den rollen.

Sara: Av og til føler jeg at jeg ikke kan føle meg truffet av sånne ting.

Sahar: Føler du at du ikke har lov til å føle på det, eller føler du at ting preller av deg?

Sara: Ja, eller jeg vet ikke. Kanskje folk tenker at det ikke skal påvirke meg. Av og til bryr jeg meg ikke. Folk får tenke hva de vil. Jeg liker ikke at folk setter merkelapper. Hvilken rolle spiller det hvor jeg er fra, jeg er bare meg. Jeg snakker om det i teksten jeg skrev. Jeg mener man ikke skal si n-ordet uansett, men som en hvit person kan man ikke si det, men kan man si det hvis du er halvt mørk, men ser hvit ut? For du har jo samme bakgrunn som en mørk person. Det er rart og interessant hvordan folk tar til seg ting og hvordan man reagerer. Fordi mens noen reagerer, gjør andre ikke det, sånn som meg. Jeg er en som ikke bryr meg så mye da.

I intervjuet med Sara forteller hun at «folk får tenke hva de vil», og at hun ikke bryr seg. Samtidig, forteller Sara at hun ikke ønsker at folk skal sette merkelapper på hverandre. På mange måter sier Sara indirekte at det hender hun bryr seg, men at folk kanskje forventer at hun ikke skal la seg påvirke. Det kan virke som at Sara streber etter forbedringer og at hun tenker at hvis hun slutter å bry seg og folk slutter å sette merkelapper, vil man komme dit man ønsker. Sara forteller om en tidligere oppgave hun har skrevet om bruk av n-ordet og presiserer at, selv om hun mener at ingen burde ta i bruk ordet, reagerer hun ikke selv hvis det er noen som gjør det. Maria forteller om en hendelse der læreren brukte n-ordet i en undervisningstime om rasisme. Hun forteller at selv om hun ikke tenkte så mye over det da, har hun tenkt tilbake på det og stilt seg selv spørsmålet, «sånn hvorfor måtte den personen egentlig bruke det ordet?».

Moldrheim skriver at bruken av n-ordet har endret seg over tid i norsk offentlighet og at det i dag er «uakseptabelt å bruke i den offentlige samtalen».²²⁹ Sara erfarer at etnisitet og hudfarge

²²⁹ Moldrheim, *Fordoms makt*, 108.

har stor betydning for hvem som får ta i bruk n-ordet. Hun virker kritisk til dette og stiller spørsmålet, «som en hvit person kan man ikke si det, men kan man si det hvis du er halvt mørk, men ser hvit ut, for du har jo samme bakgrunn som en mørk person?». Moldrheim sitt material tyder på at bruken av n-ordet er knyttet til blant annet kjønn og alder. Samtidig presiserer hun at det ikke er overraskende at hudfarge er en av de viktigste betingelsene for hvem som er «legitime brukere av n-ordene (...)».²³⁰ Moldrheim skriver at hudfarge, relasjon og intensjon gir alle viktige premisser for hvilke regler som gjelder.²³¹ Maria forteller at hun i første omgang ikke tenkte over lærerens bruk av n-ordet, men at hun i ettertid har spurt seg selv hvorfor læreren tok det i bruk. Det er vanskelig å vite med sikkerhet hvorfor Maria ikke reagerte med en gang, men jeg vil argumentere for at det handler om hvilke premisser de kjente fortellingene om n-ordet har lagt. For eksempel, i kjølvannet av Black Lives Matter bevegelsen (BLM), oppstod det vi kjenner til som ‘cancel culture’. Etter BLM, ble oppmerksomheten rundt n-ordet rettet mot hvem som er tillatte brukere av ordet. På mange måter kan dette være bakgrunnen for hvorfor Maria reagerte på lærerens bruk av n-ordet i ettertid. For hadde læreren tatt i bruk n-ordet, nå som de kjente fortellingene har lagt premisser for hvem som kan ta det i bruk? Både Sara og Maria har gjort seg noen erfaringer med bruk av n-ordet. Disse erfaringene er bakgrunnen for hvorfor de tolker bruken av n-ordet som de gjør, men også for hvordan de orienterer seg når ordet blir tatt i bruk. Slik som jeg nevner ovenfor, erfarer Sara at etnisitet og hudfarge er avgjørende for hvem som får ta i bruk n-ordet. Likevel virker det som om Sara hekter av de kjente fortellingene fordi hun ønsker å ikke la seg påvirke. Hun presiserer at, selv om hun er bevisst på at folk reagerer, gjør ikke hun det selv. Kan det bety at Sara tviholder på sin narrative identitet? I intervjuet med Maria derimot, opplever jeg det som at hun ofte erfarer å bli representant gjennom nonverbale markeringer, og at hun derfor er vant til det. Likevel, tolker jeg det som at lærerens bruk av n-ordet påvirket Maria, ettersom hun presiserer «sånn hvorfor måtte den personen egentlig bruke det ordet?».

I intervjuet med lærerne, Margrete og Magnus, opplever jeg begge som sterke og morsomme. Margrete forteller meg tidlig i intervjuet at det er en fordel for henne å være utenlandsk i Norge fordi hun har «en fot i begge leirer». Margrete forteller at hun kommer fra et vesteuropeisk land. Margrete presiserer at hun aldri har opplevd noen tema som ubehagelig å undervise i, men at hun kan oppleve at hun må trå forsiktig og tenke annerledes. Jeg opplever

²³⁰ Moldrheim, *Fordoms makt*, 111.

²³¹ Moldrheim, *Fordoms makt*, 113.

Margrete som sterk fordi hun synes det er en styrke å vise følelser i klasserommet. Margrete forteller at hvis man som lærer tør å vise følelser kan elevene føle at man relaterer seg til tematikken man har om. Samtidig forteller Margrete, at hun aldri «går inn i bulder og brak og snakker om Bosnia-konflikten hvis jeg har en serber og en bosnier i klasserommet». Jeg tolker det som at Margrete ikke unngår å undervise i sensitive tema, men at hun er forsiktig med fremgangsmåten. I intervjuet med Magnus forteller han at selv om det er utfordrende å undervise om Israel og Palestina i klasserommet fordi han «ikke ønsker å dytte meninger på folk, i en strid som ikke kan kalles balansert og nyansert», unngår han det likevel ikke. Både Margrete og Magnus forteller at de kan oppleve visse tema som ubehagelig å undervise i, men at det derfor er viktig med gode lærer-elev relasjoner. Samtidig forteller Magnus at,

Nå har ikke jeg religionsfag, men der kan man støte på utfordringer. Jeg har en prosedyre med de elevene jeg kjenner godt, at de vet at jeg av og til kan trække på ømme tær (...)

I løpet av intervjuet med Magnus tolket jeg det som at elevenes sosiale status spiller en rolle for hvorvidt de blir representanter i undervisningen. Magnus forteller at med de elevene han kjenner godt, kan han ta de vanskelige diskusjonene. Samtidig som gode lærer-elev-relasjoner er viktig i denne sammenhengen, presiserer Magnus at det avhenger av «hvordan eleven fronter deres identitet». Magnus forteller om et eksempel fra da han underviste om folkemordet i Rwanda i faget politikk og menneskerettigheter,

Jeg hadde en jente for en del år siden som var veldig klar over sin bakgrunn. Hun er vokst opp i Rwanda, og kom til Norge da hun var 10. Hun er en stolt Rwandeser, morsom, intelligent og alt sånn. Hun ville gjerne være en slags token på kanskje Afrika, og da Rwanda generelt. Hun satte stor pris på at jeg brukte henne. Ikke som et sannhetsvitne, men at jeg spurte henne, «fortell oss litt om Kigali, hovedstaden i Rwanda». Jeg hadde en del samtaler med henne i anledning til dette fordi jeg følte noen ganger at det ble litt sånn, «hei se på afrikaneren». Hun synes det var helt greit, eller hun sa det i hvert fall. Jeg har kontakt med henne og spurt henne i ettertid. Hun mente det var en positiv opplevelse for hennes identitet. Hun var sterk i seg selv og hadde masse venner. Og om hun var afrikaner eller Rwandeser i klasserommet, så var hun først og fremst seg selv i relasjon til elevene utenfor den halvtimen. Så det var en bra ting.

Magnus gir uttrykk for at elevens sosiale egenskaper som «morsom» og «sterk i seg selv», kan gi henne overskuddet for å være representant i undervisningen. Magnus beskriver eleven som «stolt Rwandeser», men han presiserer at hun først og fremst «var seg selv i relasjon til

elevene utenfor den halvtimen», og at det var en bra ting. Det virker som at fordi eleven er bevisst over at hun kan identifisere seg med flere grupper, altså både som Rwandeser og seg selv som individ og medelev, kan det være bakgrunn for at hun blir representant. Magnus forteller at eleven synes det var en positiv opplevelse for sin identitet å dele sine erfaringer i undervisningen. Vår selvbiografiske fortelling forteller oss hvem vi er og hvorfor vi handler som vi gjør. Somers skriver at «This ‘doing’ will in turn produce new narratives and hence, new actions (...)».²³² Kanskje fikk eleven fra Rwanda mulighet til å skape nye narrativ, og når nye fortellinger skapes, åpner det også ny rom for henne? Det kan også handle om at hun ønsker å ta i bruk sin sosiale posisjon til å heve statusen til Rwanda og bidra med nyanserte fortellinger. På den måten, får det selvbiografiske narrative strategisk betydning og skaper nye kjente fortellinger fordi elevene får nye referanser. Samtidig kan elevens fortellinger og erfaringer sette lærestoffet i en større sammenheng. Magnus forteller at han er bevisst over at det kan bli belastende for denne eleven å være representant i hver time, antakelig fordi metanarrativet her er de underliggende maktrelasjonene mellom Europa og Afrika. Samtidig opplever jeg det som at Magnus tar i bruk eleven som representant i undervisningen for å løfte fram andre perspektiver enn kun det norske. Det kan derfor virke som at Magnus oppnår ting, både til å bidra til nyanserte bilder av Afrika, og til at vedkommende får styrket sin sosiale posisjon.

5.4. Avsluttende refleksjon

Flere av elevene forteller at bakgrunnen for at de blir representant for sin gruppetilhørighet i undervisningen er *synlige* identitetsmarkører. Disse identitetsmarkørene kan være både hudfarge, religion og tro, og hvor sterkt man identifiserer seg med sin gruppetilhørighet. Eriksen skriver at avhengig av hudfarge, språk, og sted, «kartlegger» folk hverandre.²³³ Når Maria forteller at hun blir representant i undervisningen på grunn av hennes hudfarge, er det fordi elevene har «kartlagt» og tildelt henne en gruppeidentitet. Mariam og Jonas derimot, forteller at deres «whiteness» skjuler deres etnisitet og religion. Det er kun hvis lærerne eller elevene kjenner til deres etnisitet og religion at de blir representanter i undervisningen. Gjennom de kjente fortellingene, blir minoritets elever tildelt en identitet. Maria blir representant for slaveri og rasisme fordi i de kjente fortellingene er det mørkhudete mennesker som har vært utsatt. I Jonatan sin fortelling om den samiske eleven, ble hun

²³² Somers, «The narrative Constitution of Identity», 618.

²³³ Eriksen, *De andres skole*, 36.

representant i undervisningen trolig fordi hun identifiserer seg som same. Derfor er det rimelig å anta at elever som er etnisk norske ikke blir representanter for et tema på samme måte som Maria og den samiske eleven ovenfor. Det reiser eventuelt spørsmålet om hvilke tema det skulle vært. Et holdepunkt som lærere kan ta utgangspunkt i er at de kjente fortellingene legger grunnlaget for hvorfor minoritets elever blir til representanter i undervisningen, men at det er synlige identitetsmarkører som hudfarge, religion og sosial status, som utløser det.

6. Innenfra- og utenfra-perspektiv

I dette kapitlet diskuterer jeg forskningsspørsmålet: Hva er det som avgjør om det er en god eller dårlig opplevelse å bli gjort til representant for sin gruppetilhørighet? Et sentralt funn i arbeidet med materialet var hvilken betydning elevenes innenfra- og utenfra-perspektiv hadde i undervisningen.

Flere av elevene forteller at fordi deres selvbiografiske fortelling ikke stemmer overens med de kjente fortellingene som blir presentert i undervisningen, har de et behov for å dele med deres innenfra-perspektiv i undervisningen. I intervjuet med Sara, forteller hun at hvis læreren snakker om hennes tilhørighet ut ifra et stereotypisk perspektiv, sier hun ifra. På samme måte forteller Mariam at hvis hun er uenig med elevene og lærerne, sier hun ifra fordi som hun selv sier «jeg kjenner religionen min veldig godt». I intervjuet med lærerne opplevde jeg en uenighet i om elevenes innenfra- og utenfra- perspektiv skulle bli tatt i bruk i undervisningen. Margrete forteller at hun ikke ønsker å ta i bruk elevenes innenfra- og utenfra-perspektiver fordi hun ønsker kontroll på narrativet, mens Magnus hevder at elevperspektiver kan være verdifullt i undervisningen.

Kapitlet diskuterer hvilken betydning innenfra- og utenfra-perspektiv har for lærerne og elevene når minoritetslevers gruppetilhørighet blir tema i undervisningen. Kapitlet er delt inn i to underkapitler. Først og fremst gjør jeg rede for elevenes erfaringer med å ta i bruk deres innenfra- og utenfra-perspektiver i undervisningen, før jeg diskuterer lærernes intensjon og erfaringer. Helt til slutt, oppsummerer jeg analysekapitlets hovedfunn i lys av teori og tidligere forskning.

6.1. «Det er bedre å vise hvordan det faktisk er»

Tidligere i kapittel 2. Tidligere forskning, argumenterte jeg for at man kan ta i bruk elevenes erfaringer og kulturelle bakgrunn gjennom deres innenfra- og utenfra-perspektiver. På mange måter kan elevenes *forkunnskaper* være det beste utgangspunktet for å utvikle *ny kunnskap*.²³⁴ Gay skriver det er når vi klarer å knytte ny kunnskap til våre referanserammer, tidligere erfaringer og fortellinger at vi lærer bedre.²³⁵ Eidhamar skriver at ingenting kan betraktes som «ingenstedsfra, heller ikke religioner og livssyn».²³⁶ I religionsvitenskapen blir derfor

²³⁴ Gay, *Culturally Responsive Teaching*, 176.

²³⁵ Gay, *Culturally Responsive Teaching*, 176.

²³⁶ Eidhamar, «Innenfra eller utenfra, faglig eller personlig?», 30.

spørsmål om perspektiv en grunnleggende problemstilling. Problemstillingen dreier seg blant annet om en troende har tilgang til kunnskap som er utilgjengelig for utenforstående.²³⁷ Eidhamar skriver at noen med et religiøst livssyn ville svart *ja* på dette spørsmålet «ut fra tanken om at den transcendent virkeligheten ei kan forklares, blott erfares».²³⁸ Dette kommer spesielt til synet i intervjuet med Mariam. Tidligere nevnte jeg hvordan Mariam ofte opplever utenfra-perspektiver om islam som misvisende og at hun derfor kan kjenne på et behov om å si ifra hvis hun er uenig. Perspektivet som blir presentert i undervisningen er ofte basert på kjente fortellinger. Disse kjente fortellingene kan oppleves som fordomsfulle og stereotypiske. Da forteller Mariam at hun kommer til å si ifra hvis hun synes «noe er veldig feil, for jeg kjenner jo religionen min veldig godt». Det virker som Mariams selvbiografiske fortelling ikke stemmer overens med de kjente fortellingene som blir presentert om islam. Hvis Mariam kun har erfaringer med at islam blir presentert på en nedverdiggende og fordomsfull måte, orienterer hun seg deretter. Mariam *forventer* at elevene har fordomsfulle perspektiver om islam og *forbereder* seg derfor på å si ifra om hun er uenig. Eidhamar skriver at en kritisk utenfra-fremstilling av egen tro kan oppleves som stigmatiserende, særlig for minoriteter.²³⁹ I likhet med Mariam forteller Sara at hvis læreren snakker om hennes tilhørighet ut ifra et stereotypisk perspektiv, sier hun ifra. Videre forteller Sara at hun synes det er «teit at man setter folk i bås uten å spørre de om hva de kan». Jeg tolker det som at Sara synes det er viktig å inkludere andres perspektiver i undervisningen.

Tidligere nevnte jeg hvordan Jonas ble representant i religionsundervisningen på barne-og ungdomsskolen. Da jeg spurte Jonas om han synes det var en positiv opplevelse å bli representant i undervisningen, svarte han,

I en ung alder kan det oppleves som negativt fordi man ikke har like mye kunnskap om tema. Samtidig så kan det være fint å ta med ekte perspektiver og ikke bare perspektiver fra læreboka. Fordi læreboka også kan inneholde feil og presentere det feil. I eldre alder kan det kanskje være bedre, tror jeg. Det er bedre å vise hvordan det faktisk er.

Jonas viser hvordan det å være representant krever en vekselvirkning mellom selvbiografisk narrativ identitet og narrativ identitet basert på de kjente fortellingene. Som ung kjenner ikke

²³⁷ Eidhamar, «Innenfra eller utenfra, faglig eller personlig?», 30.

²³⁸ Eidhamar, «Innenfra eller utenfra, faglig eller personlig?», 30.

²³⁹ Eidhamar, «Innenfra eller utenfra, faglig eller personlig?», 35.

Jonas til de kjente fortellingene og han avdekker at det finnes en forventning om at han skal kunne noe om dem. Samtidig har Jonas selvtillit knyttet til egen identitet, da han tar i bruk ord som «ekte». Eidhamar skriver at hvis man spør en elev om deres innenfra-perspektiv, er det en forutsetning at eleven får fortelle om områder han selv har kunnskap og erfaringer fra.²⁴⁰ Videre skriver han at eleven sjeldent er teologisk eller filosofisk ekspert på sin religion, men at de kanskje har kunnskap om høytidsfeiringer.²⁴¹ Selv om Jonas indikerer at det kan være negativt å dele personlige innenfra-perspektiver som ung, presiserer han at fordi læreboken kan inneholde feil, kan det være bedre å vise «hvordan det faktisk er». Jeg tolker det slik som Eidhamar skriver, at mange elever ofte har en sterk overbevisning om at «egen tolkning av egen tro er den eneste rette».²⁴² Samtidig løfter Eidhamar religionsviteren, Bengt-Ove Andreassen sitt argument om at det faglige innenfra- perspektivet kan være en fare for hvem man «lar være representanter for innenfra-perspektivet i de ulike religionene».²⁴³ For mange lærere kan det være utfordrende å miste kontroll på narrativet i klasserommet, da man ikke vet hvilken erfaring eller kunnskap eleven har.

6.2. «Det er ubehagelig å miste kontroll på narrativet»

I intervjuet med Margrete forteller hun at hun sjeldent gjør elever til representanter fordi hun synes det er «ubehagelig å miste kontroll på narrativet». Dette narrativet kan for eksempel dreie seg om det liberale demokratiet. I den overordnede delen av lærerplanen legges det vekt på at samtidig som skolen skal gjøre elevene trygge på deres ståsted, skal den også «formidle felles verdier som trengs for å møte og delta i mangfoldet».²⁴⁴ Samtidig presiseres det at elevene må forstå at deres egne erfaringer og standpunkter kan være «ufullstendige eller feilaktige».²⁴⁵ Spørsmålet blir da om alle perspektiver skal vises samme toleranse og respekt eller om alle perspektiver bidrar til forståelsen av tema for undervisningen.²⁴⁶ Andreassen argumenterer for at et innenfra-perspektiv kan svekke det faglige innholdet i undervisningen og at det legger for stor vekt på å beskrive «religionene med empati og respekt».²⁴⁷ Margrete argumenterer for at når man tar i bruk innenfra-perspektiv finnes det en fare for at det blir for

²⁴⁰ Eidhamar, «Innenfra eller utenfra, faglig eller personlig?», 41.

²⁴¹ Eidhamar, «Innenfra eller utenfra, faglig eller personlig?», 41.

²⁴² Eidhamar, «Innenfra eller utenfra, faglig eller personlig?», 40.

²⁴³ Eidhamar, «Innenfra eller utenfra, faglig eller personlig?», 33.

²⁴⁴ Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del- Verdier og prinsipper for grunnsopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020, 6.

²⁴⁵ Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del- Verdier og prinsipper for grunnsopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020, 6.

²⁴⁶ Vestøl, «Å ta andres perspektiv», 371.

²⁴⁷ Eidhamar, «Innenfra eller utenfra, faglig eller personlig?», 33.

subjektivt i forhold til oppdraget i klasserommet. Dette oppdraget forteller hun er å formidle faget til både troende og ikke-troende. Videre presiserer hun at med et innenfra-perspektiv kan man risikere å løfte et perspektiv som ikke stemmer overens med andre troendes erfaringer. I intervjuet med Margrete forteller hun om et tidligere undervisningsopplegg da en klasse fikk i oppgave å presentere sin religion,

Margrete: (...). Med utgangspunkt i tidligere lærerplan, fikk elever i en klasse med 80% muslimer i oppgave å presentere sin religion og da møter man på utfordringer fordi du ikke får nyanser (...).

Margrete forteller at fordi klassen bestod av «80% muslimer» ble ikke undervisningen nyansert. Det virker som Margrete er redd for å miste kontrollen på meta-narrativet i undervisningen. For er det ikke slik at et flertall med muslimer i klasserommet betyr et mangfold med muslimske stemmer? Kanskje handler det om at Margrete ikke ønsker å risikere at innenfra-perspektivet kan bidra til «mer» fordommer? Dette kan være tilfellet hvis deres gruppetilhørigheter allerede har en lav status i samfunnet og mange negative fortellinger. Det kan også handle om at Margrete kun ønsker å inkludere faglige utenfra-perspektiver i undervisningen fordi som hun nevner, trenger ikke elevene å være enige med utenfra-perspektivet som blir presentert, men de må forstå at det finnes flere perspektiver enn deres egne. Vestøl argumenterer for at elevers forståelse av religion skyldes kontekstuelle og relasjonelle forhold. Derfor kan man behøve å gi rom for en «nyansert forståelse av posisjoner og relasjoner».²⁴⁸ Vestøl skriver at en mulig tilnærming er å «definere roller som elever går inn i og utforsker».²⁴⁹ I intervjuet med Magnus forteller han at for å utfordre og få inn flere perspektiver i undervisningen, inntar han roller.

Magnus: (...) Det gjøres ved at jeg av og til inntar roller jeg ikke nødvendigvis står inne for selv og da kan det være en balansegang, ikke sant? Hvor mye kan du utfordre for eksempel, mot rasisme før det du selv sier går over til å være rasisme? (...)

I motsetning til Margrete, forteller Magnus at han ønsker å ta i bruk elevenes innenfra-perspektiv i undervisningen. Eidhamar skriver at når elever representerer ulike livssyn, reiser

²⁴⁸ Vestøl, «Å ta andres perspektiv», 370.

²⁴⁹ Vestøl, «Å ta andres perspektiv», 370-371.

spørsmålet seg om elevene skal brukes som en «ressurs i undervisningen om eget livssyn».²⁵⁰ Da er det flere hensyn som må tas fordi den «ene eleven som tror annerledes, ofte har en utsatt posisjon i klassen».²⁵¹ Tidligere diskuterte jeg hvordan Magnus tok i bruk eleven fra Rwanda som en ressurs i undervisningen og hvordan det var med på å styrke elevens identitet som Rwandeser. Magnus forteller at han inntar en rolle som han ikke nødvendigvis står inne for selv, men som han bruker for å utfordre elevenes innenfra-perspektiver. På mange måter inntar altså Magnus en bevisst rolle som han synliggjør overfor elevene for å utfordre dem. Samtidig anerkjenner Magnus at et mulig problem er å vite hvor mye man kan utfordre. Eidhamar skriver at en kombinasjon av innenfra- og utenfra-perspektiv kan faglig sett bidra til å gi et mer helhetlig bilde, men at «dette stiller høye faglige krav til læreren og er viktig for å møte den enkelte elev».²⁵² Et faglig innenfra-perspektiv kan bidra til at elevene lærer å møte uenighet med respekt og toleranse. I kulturelt responsiv undervisning er intensjonen å ta i bruk elevenes kulturelle bakgrunn som en ressurs i undervisningen. Gay skriver at målet med kulturelt responsiv undervisning er å fremheve de positive læringsmulighetene til minoritetslever.²⁵³

Magnus: (...) Du vil jo gjerne spørre, ikke sant. Om de så har en religiøs eller etnisk bakgrunn. Jeg har to elever som var i USA i fjor og det er klart at jeg har brukt de masse. Når jeg snakker om den amerikanske revolusjonen, har jeg spurt de om hvordan amerikanerne underviste om tema. Da kan jeg si «det er feil» fordi det er «ekstremt USA-sentrisk». Man har jo lyst til å gjøre det samme hvis du har en elev fra Jugoslavia eller en som er muslimsk eller kanskje en palestiner. Muligens ikke akkurat nå som krigen raser, men sånn generelt (...).

Det kan tolkes som at bakgrunnen for at Magnus inkluderer elevenes innenfra-perspektiver er for å skape et læringsmiljø som er mer relevant og effektivt for elevene. Magnus forteller at han inkluderte elevene som hadde vært i USA for å sammenligne den amerikanske fortellingen om den amerikanske revolusjonen, med den norske fortellingen. Altså, Magnus ønsker å ta i bruk elevenes erfaringer og plassere de i en større, historisk sammenheng. Samtidig som Magnus har lyst til å ta i bruk et palestinsk perspektiv i undervisningen, presiserer han at han muligens ikke hadde gjort det nå som krigen raser, men at han hadde gjort det «generelt» sett. Det virker som læreren synes det er uproblematisk å trekke inn

²⁵⁰ Eidhamar, «Innenfra eller utenfra, faglig eller personlig?», 41.

²⁵¹ Eidhamar, «Innenfra eller utenfra, faglig eller personlig?», 41.

²⁵² Eidhamar, «Innenfra eller utenfra, faglig eller personlig?», 34.

²⁵³ Gay, «Teaching To and Through Cultural Diversity», 51.

elever med erfaringer fra USA, samtidig som han vegrer seg for å gjøre det samme med palestinske elever. Dette kan man knytte til de kjente fortellingene. USA har en privilegert status i verden og meta-narrativet om det liberale demokratiet gjør det legitimt å kritisere USA, men fordi de kjente fortellingene om Palestina er mer sårbare for elevene, kan læreren vegre seg fra å gjøre det. Gay argumenterer for at man gjennom kulturelt responsiv undervisning kan tilegne seg mer nøyaktig kunnskap om kulturer, erfaringer og utfordringer til ulike etniske grupper som kanskje ikke blir anerkjent på skolen ellers.²⁵⁴ På mange måter kan faglig innenfra-perspektiv i undervisningen, slik som Gay skriver, bidra til å motvirke diskriminering.²⁵⁵ Å ta i bruk elevenes innenfra- og utenfra-perspektiver på en frivillig måte kan bidra til at elevene opplever en undervisning som er mer relevant og effektiv for dem. Samtidig er det viktig å ta i betraktning at selv om intensjonen er slik som Magnus sier, å løfte fram ulike perspektiver, er det elevenes respons som bør vektlegges.

Under min observasjon av en religionsundervisning om tro i ulike religioner, opplevde jeg at læreren tok i bruk faglig innenfra-perspektiv i diskusjonen med elevene. I religionsundervisningen skulle elevene diskutere spørsmålet «hva er tro?». Dette var en flerkulturell klasse og jeg opplevde at flere diskuterte ut ifra deres egne erfaringer og fortellinger. Jeg vil argumentere for at elevenes selvbiografiske fortellinger var bakgrunn for deres perspektiver og meninger. Fordi mens elevene som trodde på vitenskap diskuterte ut ifra et vitenskapelig perspektiv, diskuterte religiøse elever ut ifra et religiøst perspektiv. Dette vet jeg fordi elevene var åpne om sin religion og tro. Jeg husker spesielt at diskusjonen utviklet seg da en ikke-troende argumenterte for at Matrix kan gi deg håp på samme måte som en religion. Dette var de troende elevene svært uenige om. Likevel opplevde jeg at elevene lyttet til hverandres perspektiver, til tross for uenighet om hva som er tro. Eidhamar skriver at vi mennesker har en tendens til å identifisere oss med ulike «vi-grupper».²⁵⁶ Videre skriver han at vi tilskriver både positive egenskaper til «vi-gruppene» og negative egenskaper til «de-gruppene», og at dette også gjelder for livssynsbaserte grupper.²⁵⁷ Gjennom å fremme respekt og evne til dialog, ønsker lærerplanene i KRLE og RE å motvirke «tilbøyeligheten til å tenke i vi-de-kategorier».²⁵⁸ Eidhamar skriver at da må man benytte seg av et faglig innenfra-

²⁵⁴ Gay, «Teaching To and Through Cultural Diversity», 49.

²⁵⁵ Gay, «Teaching To and Through Cultural Diversity», 49.

²⁵⁶ Eidhamar, «Innenfra eller utenfra, faglig eller personlig?», 35.

²⁵⁷ Eidhamar, «Innenfra eller utenfra, faglig eller personlig?», 35.

²⁵⁸ Eidhamar, «Innenfra eller utenfra, faglig eller personlig?», 35.

perspektiv.²⁵⁹ Faglig innenfra-perspektiv kan bidra til at de som «personlig står innenfor et livssyn, kjenner seg igjen», og at man kan motvirke vi-de-tenkning.²⁶⁰

6.3. Avsluttende refleksjon

I dette kapittelet har jeg redegjort for hva som avgjør om det blir en god eller dårlig opplevelse å bli representant i undervisningen. Etersom elevenes selvbiografiske fortellinger ikke stemmer overens med de kjente fortellingene, bruker informantene sin egen sosiale status for å bygge status for sin gruppe. Elevene har et behov for å bekjempe fordommer og skape flere nyanser når de opplever de kjente fortellingene som stereotypiske og fordomsfulle. Sara forteller for eksempel, at hvis læreren snakker om hennes tilhørighet ut ifra et stereotypisk perspektiv, bruker hun sin stemme til å si ifra. I likhet med Sara, har både Mariam og Jonas selvtilit knyttet til sin egen identitet og forteller at de kan vise et mer «ekte» bilde av religionen deres. I intervjuet med Margrete, opplever jeg det som at hun er redd for å miste kontrollen på meta-narrativet. Margrete gir uttrykk for at hun er redd for å ta i bruk elevenes innenfra-perspektiver fordi hun ønsker kontroll på narrativet som presenteres i klasserommet. Jeg argumenterer for at det kan handle om hvilken status gruppetilhørigheten som blir presentert, har i samfunnet. For kan elevenes innenfra-perspektiver bidra til «mer» fordommer hvis deres gruppetilhørigheter allerede har en lav status i samfunnet og mange negative fortellinger? I motsetning til Margrete, forteller Magnus at han tar i bruk elevenes innenfra-perspektiver for å sette de i et større, historisk perspektiv. Eidhamar skriver at både innenfra- og utenfra-perspektiver har fordeler og ulemper. Samtidig presiserer han at det faglige innenfra-perspektivet bør dominere i undervisningen for å øke evnen til kognitiv empati.²⁶¹ Eidhamar skriver at, «Hvis hele verden var gul, ville man ikke forstå hva gult er. Når andre farger kommer til, erfarer man hva som skiller gult fra andre farger».²⁶² Altså, gjennom å lære om andres tro og livssyn, kan elevene justere sin personlige oppfatning når den sammenlignes med andre. Et holdepunkt som lærere kan ta utgangspunkt i er at det kan være belastende å bli representant når de kjente fortellingene ikke er stolte og anerkjennende, men nedlatende.

²⁵⁹ Eidhamar, «Innenfra eller utenfra, faglig eller personlig?», 35.

²⁶⁰ Eidhamar, «Innenfra eller utenfra, faglig eller personlig?», 35-36.

²⁶¹ Eidhamar, «Innenfra eller utenfra, faglig eller personlig?», 41.

²⁶² Eidhamar, «Innenfra eller utenfra, faglig eller personlig?», 40.

7. Mikroagresjon

I dette kapittelet vil jeg bygge videre på forskningsspørsmålet: Hva er det som avgjør om det er en god eller dårlig opplevelse å bli gjort til representant for sin gruppetilhørighet? Elever kan bli representanter for sin gruppetilhørighet når lærere tar i bruk deres innenfra- og utenfra-perspektiver. Samtidig oppdaget jeg i arbeidet med materialet at elevene også kan bli representanter i undervisningen gjennom fenomenet mikroagresjon.

I løpet av intervjuet forteller flere av elevene at de ofte blir representanter gjennom nonverbale og verbale markeringer. Tidligere nevnte jeg hvordan Maria, gjennom de kjente fortellingene ble representant for slaveri og rasisme. Maria forteller at «De bare flirer og snur seg. Det er ikke nødvendigvis at de peker, men man legger jo merke til det hvis fire mennesker begynner å snu seg mot deg og ler». I motsetning til Maria, forteller Mariam at hun opplever å bli representant gjennom verbale markeringer. Mariam forteller at når hennes religion blir tema i undervisningen har hun opplevd å høre «Åja, er det sånn at du ikke kan spise bacon liksom?» og «Er det sånn at du går i moskeen, og hva gjør man i en moske?». Selv om dette kan virke som uskyldige kommentarer, kan mikroagresjon resultere i at studenter får problemer med å fokusere på faglige oppgaver hvis de føler seg truet eller såret av medelever eller læreren.²⁶³

Kapittelet tar for seg elevenes erfaringer med mikroagresjon og hvordan de opplever at læreren griper inn i slike situasjoner. I kapittelet gjør jeg også rede for lærernes erfaringer og intensjoner før jeg helt til slutt, oppsummerer og avslutter.

7.1. «Det er ikke så stort, men det føles større for den som opplever det»

Mikroagresjon kan defineres som situasjoner der studenten eller lærerens «følelser når et nivå som truer med å forstyrre undervisning og lærer, vanligvis utløst av en kommentar om et sensitivt tema».²⁶⁴ Gressgård og Harlap skriver at mikroagresjon kan brukes om handlinger og ytringer som knytter personer til «stereotype oppfatninger om etnisitet, rase, kjønn, seksualitet eller andre etablerte sosiale skillelinjer».²⁶⁵ Tidligere diskuterte jeg hvordan Maria opplevde å bli representant for tema som omhandler slaveri og rasisme fordi «de snakker om

²⁶³ Gressgård & Harlap, «Spenninger i klasserommet», 24.

²⁶⁴ Gressgård og Harlap, «Spenninger i klasserommet», 24.

²⁶⁵ Gressgård og Harlap, «Spenninger i klasserommet», 24.

svarte mennesker og jeg er svart». Dette kan være hverdagslige handlinger og kommentarer som får mottakeren til å føle seg marginalisert.²⁶⁶

Sahar: Peker de, ler de eller hvordan blir det gjort?

Maria: De bare flirer og snur seg. Det er ikke nødvendigvis at de peker, men man legger jo merke til det hvis fire mennesker begynner å snu seg mot deg og ler.

Jeg tolker det som at Maria ikke nødvendigvis opplever det som negativt at elevene snur seg og flirer. Samtidig presiserer hun at man legger merke til det hvis flere gjør det samme. I løpet av intervjuet forteller Maria at ettersom foreldrene hennes har vestafrikansk bakgrunn blir hun ofte representant i undervisningen når tema handler om Afrika. Maria forteller at elevene kan finne på å si «hold kjeft, du har ikke rent vann engang». Her bruker elevene de kjente fortellingene om at det ikke finnes rent drikkevann i Afrika, som utgangspunkt for kommentaren deres. Gressgård og Harlap skriver at «de hverdagslige ydmykelsene markerer et underordningsforhold, selv om forskjellsmerkene ikke eksplisitt nevnes og intensjonene ikke er å fornærme noen».²⁶⁷ I dette tilfellet kan kommentaren «hold kjeft, du har ikke rent vann engang» makere et underordningsforhold. Elevene antar at landet foreldrene til Maria kommer fra ikke har rent drikkevann og derfor får hun heller ikke delta i samtalen. Når jeg spør Maria hvordan hun opplever at læreren reagerer på slike situasjoner, forteller hun at,

Elever er så flinke på å skjule sånt, så lærere legger ikke merke til det. De er ikke observante nok. Vi har alle vært barn, ikke sant, men de er ikke kjent med hvordan barn egentlig er, på en måte, eller så bryr de seg ikke.

Sahar: Så de har aldri grepet inn og sagt at dette ikke er greit?

Maria: Nei, aldri! Ikke som jeg har fått med meg. Det skjer jo så fort. Folk snur seg også ler de, og så er det over.

Maria forteller at hun aldri har opplevd at læreren griper inn når elever kommer med markeringer som kan være nedverdiggende. Selv har jeg opplevd det som kan kalles for mikroagresjon, både som lærer og elev. Innledningsvis nevnte jeg hvordan en elev på ungdomsskolen hadde blitt representant for slaveri gjennom verbale markeringer. Til tross for at jeg selv har erfaringer med mikroagresjon, opplevde jeg det som utfordrende å håndtere

²⁶⁶ Gressgård og Harlap, «Spenninger i klasserommet», 24.

²⁶⁷ Gressgård og Harlap, «Spenninger i klasserommet», 24.

en situasjon som skjedde fort og med hans egne venner involvert. Tidligere nevnte jeg hvordan Jonatan opplevde at en samisk elev ble representant i undervisningen gjennom nonverbale markeringer som blikk. Videre i intervjuet, forteller Jonatan om representantgjøring av venner,

Jonatan: Ellers er det bare hvis jeg og gutta kodd med hverandre. Da vi hadde om Manhattan og hvordan det var eid av Nederland først, snudde alle seg mot han ene som er fra Nederland. Det er jo litt sånn kodd da. Men jeg tror den episoden med samene er det eneste eksemplet jeg kommer på, og nå som jeg tenker på det kan jeg forstå at det føles ubehagelig faktisk.

Ifølge Gressgård og Harlap blir ytringene eller handlingene sett på som harmløse av de som «sjelden eller aldri selv rammes».²⁶⁸ Samtidig som Jonatan anerkjenner at man kan bli representant gjennom nonverbale markeringer, presiserer han at «ellers er det bare hvis jeg og gutta kodd med hverandre». Jeg tolker det som at Jonatan og vennene hans har en felles forståelse for at hvis de blir representanter i undervisningen er det «litt sånn kodd da». I et slikt tilfelle kan det derfor være utfordrende for læreren å gripe inn ettersom man ikke kjenner til elevenes intensjon. Gressgård og Harlap skriver at mikroagresjon kan forårsake et «fiendtlig klima, svekke studentenes evne til problemløsning og vedlikeholde truende stereotyper».²⁶⁹ Hvis læreren unngår problemet kan det i mange tilfeller sende ut et signal om at det er greit å la stereotypiske og nedverdiggende bemerkninger passere.²⁷⁰ I intervjuet med Mariam forteller hun om flere hendelser som jeg mener kan kalles for mikroagresjon.

Mariam: (...) Jeg husker islam kom opp og det var en gjeng med gutter som sa «Mariam er ikke du muslim», også svarte jeg «Ja, jeg er muslim». Også sa de «Åja, er det sånn at du ikke kan spise bacon liksom?», mens de lo og gjorde narr av meg. De fortsatte med å si «Er det sånn at du går i moskeen, og hva gjør man i en moske?». De spurte ikke fordi de var nysgjerrige, men for å latterliggjøre meg og islam og det var høyt i klasserommet. Da tenker jeg både andre medelever og lærere hører det skjer, uten at de griper inn og sier i fra.

Sahar: Læreren sa altså ingenting i denne situasjonen?

Mariam: Nei, og da husker jeg at jeg følte jeg ikke passet inn.

²⁶⁸ Gressgård & Harlap, «Spenninger i klasserommet», 24.

²⁶⁹ Gressgård og Harlap, «Spenninger i klasserommet», 24.

²⁷⁰ Gressgård og Harlap, «Spenninger i klasserommet», 25.

Mariam forteller om en holdelse der hun ble gjort til representant for islam, gjennom både nonverbale og verbale markeringer. Ettersom Mariam identifiserer seg selv som muslim, opplever hun guttenes kommentarer som en latterliggjøring av både hun og hennes religion. I løpet av intervjuet med Mariam tolker jeg det som at hun har mange vonde erfaringer med å bli representant i undervisningen. Tidligere har jeg diskutert hvordan Mariam kun deler innenfra-perspektiver i undervisningen hvis hun tolker representantgjøringen av hennes gruppetilhørighet som misvisende. Bakgrunnen for at Mariam tolker og orienterer seg slik hun gjør, kan handle om at hun erfarer at elever og lærere kun tar i bruk de kjente fortellingene som er fordomsfulle og stereotypiske om islam. I dette tilfellet tar guttene utgangspunkt i de kjente fortellingene om at alle muslimer går i moskeen og ikke spiser gris.

Sahar: Hva hadde du satt pris på at læreren hadde gjort i denne situasjonen?

Mariam: Jeg skulle ønske at læreren grep inn og at hun tok en samtale med de det gjaldt etter undervisningen. Jeg skjønner det er flaut å skulle bli tatt for det foran alle, men hun kunne tatt det på tomannshånd også kunne hun spurt meg om hvordan jeg opplevde det. Det er ikke så stort, men det føles større for den som opplever det. Fordi du føler at du skiller deg ut. Du tenker ikke selv at du er så annerledes, men når noen peker på deg på den måten, er det plutselig mye større enn man tror. Spesielt når det er gutter som gjør det i tillegg. Fordi gutter tar mye plass og da følger alle med.

Når andregjøring oppstår, kan det komme overraskende på læreren så vel som elevene. Da kan det være vanskelig å takle de emosjonelle sidene av denne spenningen.²⁷¹ Mariam forteller at hun skulle ønske at læreren grep inn og tok en samtale med både elevene og henne i denne situasjonen fordi som hun sier «det er ikke så stort, men det føles større for den som opplever det». Selv om intensjonen med å ta i bruk minoritets elever i undervisningen kan være å ta i bruk deres kulturelle bakgrunn som en ressurs, er det først og fremst elevenes respons som må vektlegges. For Mariam markerer disse ytringene og handlingene et underordningsforhold som forsterker «de» og «vi». Ofte kan den som velger å ta opp problemet med mikroagresjon bli oppfattet som paranoid, overfølsom eller vanskelig.²⁷² Ifølge Gressgård og Harlap reagerer foreleseren som oftest med å overse hendelsen fordi «de utløsende bemerkningene eller handlingene oppfattes som lite betydningsfull av de som ikke rammes».²⁷³ Samtidig løfter Gressgård og Harlap opp for at mikroagresjon har innvirkning,

²⁷¹ Gressgård og Harlap, «Spenninger i klasserommet», 25.

²⁷² Gressgård og Harlap, «Spenninger i klasserommet», 25.

²⁷³ Gressgård og Harlap, «Spenninger i klasserommet», 25.

også på de som er til stede.²⁷⁴ I intervjuet med Sara nevnte hun en episode som hadde oppstått da læreren hadde pekt ut en medelev og sagt, «du som er». Til tross for at Sara ikke ble en representant selv, reagerte hun på at denne eleven ble representant i hver undervisningstime.

Sara: Det ble en «joke» i klassen. Det var ikke mobbing og jeg tror ikke han brydde seg så mye om det. Jeg spurte han faktisk om det og han sa at det er «morsomt faktisk», men mange kalte han det og synes det var gøy. Han læreren var ikke læreren vår så lenge, vi likte han ikke så godt, vi bytta han ut.

Sahar: Var det derfor han ble byttet ut?

Sara: Det var kanskje det for meg, men læremetoden og prøvene hans var veldig rare.

Samtidig som Sara forteller at vedkommende opplevde hendelsen som «morsomt faktisk», forteller hun at læreren ble byttet ut fordi elevene ikke likte han så godt. Selv om læreren ikke ble byttet ut på grunn av denne hendelsen forteller Sara, at det var en av grunnene for henne. Jeg tolker det som at både Mariam og Sara opplever mikroagresjon som negativt, mens Jonatan presiserer at «Jeg føler, det er mulig at jeg tar feil, men jeg føler det kun skjer på film. Jeg har i hvert fall ikke lagt så mye i det». Lilienfeld skriver at mikroagresjon hviler på spesielt fem antakelser derav den ene er at mikroagresjon blir oppfattet negativt av minoriteter.²⁷⁵ Når minoritets elever også er en minoritet i klasserommet, kan det være spesielt marginaliserende å bli en ufrivillig representant gjennom mikroagresjon. I intervjuet med Magnus, spurte jeg om han hadde opplevd at elever gjorde hverandre til representanter.

Magnus: Ja det kan skje. Jeg tenker det gjelder jenter som er muslimer og som går i tradisjonelle plagg og er tildekket. Spesielt hvis man kommer innpå ting som dreier seg om religion og kvinnesak. Da kan elevene fort tenke, «hva tenker hun om det som ble sagt, ble hun støtt», uten å faktisk si det. Fordi såpass høflige er elever. Noen ganger blir det også et lite varsel for lærere fordi man kanskje ikke tenker over at det man sier kan være kontroversielt eller problematisk for noen. Så det er klart det er en enda tydeligere ting.

Magnus erfarer at det er spesielt muslimske jenter som går i tradisjonelle plagg og som er tildekket som kan bli gjort til representanter av andre elever. Videre forteller han at når elever ser bort på hverandre, kan det handle om at de ønsker å se hva vedkommende tenker om det som blir sagt om deres gruppetilhørighet, og om de ble støtt. Magnus presiserer at det er

²⁷⁴ Gressgård og Harlap, «Spenninger i klasserommet», 25

²⁷⁵ Lilienfeld, «Microaggressions», 140.

gjennom nonverbale markeringer og ikke verbale markeringer at slike hendelser forekommer fordi «såpass høflige er elever». I likhet med Magnus, indikerer Jonatan at intensjonen bak representantgjøringen kun er for å se om vedkommende reagerer på tema for undervisningen. Både Magnus og Jonatan har forståelse for at de kjente fortellingene kan være stigmatiserende og stereotypiske for minoritets elever. Samtidig indikerer både Jonatan og Magnus at det er en menneskelig funksjon å se reaksjonen til vedkommende som blir representant i undervisningen. Videre i intervjuet forteller Magnus at lærere ikke alltid klarer å forstå at det de sier er kontroversielt eller problematisk. I løpet av intervjuet med Magnus, spurte jeg om han selv hadde opplevd å bli representant.

Magnus: Du kan bli representant som lærer for lærergruppa, det er det eneste: «At du som lærer», «du som er ung lærer», eller «du som er gammel», den type ting. Ellers er det ikke så mye gruppetenking rundt det. Jeg tilhører jo en majoritet av majoritet, ikke sant, jeg er enn hvit mann, midten av 40årene, heterofil, gift, barn og er ateist. Jeg er så majoritet som du kan få det.

Magnus forteller at han sjeldent har opplevd å bli representant for noe annet enn gruppetilhørigheter som tilhører majoriteten. Når Magnus sier at «jeg er så majoritet som du kan få det», tolker jeg han dithen at han føler seg på «toppen av hierarkiet». Når han representerer, er det som privilegert. Han har lite å risikere fordi det er få fordomsfulle, kjente fortellinger som kan få spillerom i det sosiale samspillet. Gressgård og Harlap skriver at det er svært uvanlig i det norske klasserommet at personer blir beskyldt for mikroagresjon fordi personen kan risikere å bli sett på som overfølsom.²⁷⁶ Videre skriver de at personen som kan ha begått overtramp ikke nødvendigvis er klar over skaden han har forårsaket fordi vedkommende er skånet fra å «oppleve mikroagresjon gjennom sine privilegier».²⁷⁷ I likhet med Jonatan, forteller Magnus implisitt at fordi han er etnisk norsk har han aldri opplevd å bli representant. Magnus sin posisjon som etnisk norsk kan være bakgrunnen for at han ikke «tenker over at det man sier kan være kontroversielt eller problematisk for noen». Intensjonen til Jonatan og Magnus kan være harmløs, men mange minoritets elever har negative erfaringer med å bli representanter i undervisningen og utvikler derfor en slags forsvarsmekanisme med å være på vakt. I Mariam sitt tilfelle kan hennes tidligere erfaringer gjøre noe med

²⁷⁶ Gressgård og Harlap, «Spenninger i klasserommet», 27.

²⁷⁷ Gressgård og Harlap, «Spenninger i klasserommet», 27.

fortolkningene hennes og hva hun forventer seg. Kanskje hun kommer i forkant og lager seg strategier for hva som kan skje?

Videre i intervjuet spurte jeg Magnus om han griper inn hvis medelever gjør hverandre til representanter i undervisningen. Da forteller han at det er situasjonsavhengig fordi det er forskjell på et raskt blikk fra en person og på et blikk fra 20 personer. Magnus presiserer at det «noen ganger er en menneskelig funksjon».

Magnus: (...) Jeg griper ikke inn bare fordi noen ser på muslimen mens Magnus snakker om islam. Jeg har korrigert noen ganger, men faren med å korrigere i fellesskap er at man synliggjør det og kan risikere å løfte fram et utenforskap. Men noen ganger slår du ned ting i klasserommet, ikke for å ta den du slår ned på, men for å sende et signal til gruppen som helhet. Andre ganger kan det være mer fruktbart å ta en to minutters prat etter timen. Både med den som blir gruppeplassert og han som sto med det, men det er så situasjonsavhengig at det er vanskelig å finne en regel for det.

I artikkelen «Er det bare noe jeg innbiller meg?» skriver vitenskapsteoretiker og sosiolog Cathrine Holst at det er vanskelig å kunne skille mellom uskyldige kommentarer med prosessene i mikroagresjon.²⁷⁸ Magnus forteller at han ikke nødvendigvis griper inn bare fordi noen ser på muslimen når man diskuterer islam. Videre i intervjuet, presiserer Magnus at en fare med å korrigere i fellesskap er at læreren synliggjør og løfter fram et utenforskap. Samtidig forteller Magnus at det er viktig med et klasserom som utfordrer elevene. Han forteller at fordi krenke-frykten har økt de siste årene, ligger det i vår tid en «unødvendig utfordring for elever og lærere». Lilienfeld skriver at mikroagresjon er et omdiskutert konsept fordi det kan undertrykke upopulære eller kontroversielle meninger, og legge til rette for et politisk korrekt klasserom og fremme offerkultur.²⁷⁹ I likhet med Magnus, spurte jeg om Margrete har opplevd at elever blir til representanter gjennom nonverbale eller verbale markeringer. Da forklarte Margrete at fordi hun underviser en tredje klasse på videregående skole og fordi dagens ungdom har høy toleranse, er elevene forsiktige med hvordan de uttrykker seg. Margrete presiserer at det ikke nødvendigvis er fordi «krenkehysteriet har gått så langt som det har gått», men fordi det ligger en toleranse der blant elevene.

²⁷⁸ Holst, Cathrine. «Er det bare noe jeg innbiller meg?». *Nytt Norsk Tidsskrift* 31, no. 1 (2014): 2-4, 2. <https://doi.org/10.18261/issn1504-3053-2014-01-01>

²⁷⁹ Lilienfeld, «Microaggressions», 140.

7.2. Avsluttende refleksjon

I dette kapittelet har jeg diskutert minoritetslevers erfaringer med å bli representant gjennom fenomenet mikroagresjon. Elevene forteller at de opplever å bli representanter gjennom blikk og at folk snur seg. I intervjuet med Jonatan som er etnisk norsk, forteller han at han føler dette kun skjer på film. Samtidig uttrykker Jonatan at intensjonen kun er å se på elevens reaksjoner når undervisningen tematiserer deres gruppetilhørigheter. I likhet med Jonatan, forteller både Magnus og Margrete at de som lærerem opplever at elever på videregående skole er såpass høflige at de er forsiktige med hvordan de uttrykker seg. Samtidig løfter studier om mikroagresjon opp for at selv om intensjonen er god, kan mikroagresjon skape et fiendtlig klima og vedlikeholde truende stereotyper.²⁸⁰ I boken *Ikkje ver redd sånne som meg*, skildrer forfatteren Sumaya Jirde Ali, barndommen sin og hennes syn på identitet og tilhørighet.²⁸¹ Jirde Ali forteller om en undervisningstime om politisk islam. Hun forteller at «på grunn av hudfargen og religionen min gjekk klassekameratane automatisk ut frå at eg var ekspert på sånne tema».²⁸² Jirde Ali presiserer at fordi hun ikke visste hva «politisk islam» var eller hvorfor muslimske kvinner i Iran var tvunget til å ta i bruk hijab, følte hun seg både «fremand og ikkje fremand på ein gong».²⁸³ I likhet med Jirde Ali, uttrykker Mariam at å bli representant gjennom fenomenet mikroagresjon kan oppleves som stigmatiserende. Samtidig som faglig innenfra- og utenfra- perspektiver kan bidra til å styrke anerkjennelsen av minoritetslevers gruppetilhørigheter, løfter studier om mikroagresjon opp for at slike situasjoner kan være stigmatiserende og andregjørende. Altså, uavhengig av om intensjonen er god eller ikke, er det først og fremst hvordan elevene erfarer og tolker det å bli representanter i undervisningen, som er avgjørende. Derfor er det viktig at lærerne er oppmerksomme på både nonverbale og verbale markeringer, og at mikroagresjon ikke går ubemerket hen.

²⁸⁰ Gressgård og Harlap, «Spenninger i klasserommet», 24.

²⁸¹ Sumaya Jirde Ali, *Ikkje ver redd sånne som meg* (Oslo: Samlaget, 2018).

²⁸² Jirde Ali, *Ikkje ver redd sånne som meg*, 38.

²⁸³ Jirde Ali, *Ikkje ver redd sånne som meg*, 39.

8. Gode relasjoner

I dette kapitlet skal jeg diskutere forskningsspørsmålet: På hvilken måte kan læreren legge til rette for at minoritetslevers gruppetilhørighet kan styrkes i undervisningen? Et sentralt funn som var gjennomgående i intervjuet med både elevene og lærerne var betydningen av relasjonsbygging mellom lærer-elev og elev-elev.

Hva en god relasjon er kan ha ulik betydning for både elever og lærere. Derfor kan det være vanskelig å definere gode relasjoner og hva som må til for relasjonsbygging. Ifølge Bø og Hovdenak handler gode relasjoner om «nær og tillitsfull tilknytning til andre».²⁸⁴ Vi mennesker tilpasser oss i møte med andre og opptrer ulikt i forhold til tid og rom. Elever vil derfor ha ulike utgangspunkt og ulike behov som lærere må ta hensyn til i relasjonsoppbyggingen. Relasjonsbygging mellom lærere og elever kan hjelpe læreren med å forstå elevens grenser, på samme måte som den kan bidra til at elevene forstår lærerens intensjon når han eller hun blir representant i undervisningen. Når jeg spør Elsa om hun har opplevd å bli representant i undervisningen forteller hun «Ja det har jeg faktisk opplevd. Spesielt med en lærer, men han er veldig sønn, vi har veldig godt forhold så jeg synes ikke at det er ubehagelig når han gjør det (...). Elsa er tydelig på at fordi hun har et godt forhold til vedkommende er det ikke ubehagelig å bli representant. Magnus sier det slik «Alt som er kjernen i ditt forskningsspørsmål her, og egentlig alt som har med skole, er det som kommer tilbake til relasjon». Magnus mener at hvis du har en trygg og god relasjon mellom lærer og elev, kan du tillate deg mye mer.

Kapitlet diskuterer hvilken betydning relasjonsbygging har for elevene når de blir representanter i undervisningen før jeg redegjør for hvilken betydning dette har for lærerne. Helt til slutt oppsummerer jeg analysekapitlets hovedfunn i lys av teori og tidligere forskning.

8.1. Intensjon og relasjon

En god relasjon handler om at elevene får mulighet til å uttrykke sine egne meninger og at han blir respektert.²⁸⁵ Hvordan elevene erfarer, tolker og orienterer seg, kan påvirke elevenes relasjon til læreren. På samme måte kan elevenes relasjon til læreren, påvirke hvordan de

²⁸⁴ Bø og Hovdenak, «Faglig og personlig støtte», 70.

²⁸⁵ Bø og Hovdenak, «Faglig og personlig støtte», 79.

tolker og orienterer seg. Til tross for at Sara setter pris på medelevers innenfra-perspektiver, forteller hun at det er svært ubehagelig når lærere gjør elever til ufrivillige representanter i undervisningen. Jeg tolker det som at Sara ikke synes det er problematisk at minoritets elever er representanter i undervisningen, men at måten det blir gjort på kan være problematisk. I intervjuet forteller Sara at religionslæreren hennes hadde en fin metode når det gjaldt dette fordi hun «ikke gjør en big deal ut av det».

Sara: Hun deler oss for eksempel i ulike grupper også får hver gruppe en religion. Da havner man kanskje på grupper med muslimer, men det betyr ikke at de ble plassert der fordi de er muslimer. Da synes jeg det er greit fordi man lærer mer av muslimer fordi de kan mer om religionen sin, akkurat som jeg som er kristen kan mer om min religion.

Sara forteller at hun synes det er verdifullt med førstehåndserfaringer, men at læreren bør tilpasse seg klassen og klasserommet når han tar i bruk elevenes erfaringer i undervisningen. Videre i intervjuet forteller Sara at fordi klassen hun går i har et godt samhold, åpner det opp for diskusjon og debatter. Under min observasjon av undervisningstimen som Sara var med i, opplevde jeg det slik som Sara sier, en gjeng med et godt klassemiljø. Dette til tross for at jeg kun observerte en undervisningstime og ikke har kjennskap til klassen og elevene. Sara forteller at «vi har mange meninger, så vi er ikke redde for å diskutere».

Sahar: Så klassemiljøet har mye å si?

Sara: Ja for hvis du har en klasse som ikke snakker så blir det vanskelig. Det er ikke sånn at jeg er bestevenn med alle, men alle kommer overens med hverandre og vi har et godt klassemiljø. Vi er jo en høylytt og bråkete klasse, men hvis det hadde vært en stille klasse med mennesker som ikke er så glad i å ta plass, da kan det bli vanskelig med diskusjoner.

Sara definerer ikke gode relasjoner som å være «bestevenn med alle», men at alle kommer overens med hverandre. Videre forteller hun at det ikke hadde vært mulig å ha de samme klasseromsdiskusjonene i en stille klasse. Sara forteller at elevene i klassen er høylytt og bråkete. Jeg vil argumentere for at elevenes sosiale status påvirker hvorvidt elevene ønsker å dele faglige innenfra-perspektiver. Hvordan vi ser oss selv i samspill med andre kan være avgjørende for om man ønsker å dele sine erfaringer og fortellinger. Altså, elevene tar i bruk deres selvbiografiske fortellinger når de forholder seg til de kjente fortellingene i

undervisningen. For eksempel, selv om Mariam er stolt over religionen sin og er åpen om den, bruker hun likevel sin sosiale status for å bygge status for sin egen gruppe.

Sahar: Hvis du blir representant for islam i undervisningen, tenker du «Yes, nå kan jeg fortelle om islam!», eller tenker du «ah, jeg er jo ikke representant for islam»?

Mariam: Ja det blir litt sånn, Jeg har ikke lyst til å gjøre det hver gang.

Sahar: Du vil velge det selv?

Mariam: Ja jeg vil velge det sånn, jeg vil ikke at andre skal velge det for meg hver gang hvis du skjønner?

Mariam forteller at det kan være slitsomt å alltid behøve å bli representant for islam. Videre i intervjuet presiserer Mariam at det er viktig for henne at representantgjøringen er frivillig og at hun selv kan velge når hun skal dele erfaringer og fortellinger. Jeg tolker det som at Mariam synes det er slitsomt å bli representant for islam fordi hennes tidligere, negative erfaringer har resultert i at hun må være på hugget for å bekjempe fordommer om islam. Kanskje Mariam hadde tolket og orientert seg annerledes om undervisningen tok utgangspunkt i kjente, stolte fortellinger om hennes gruppetilhørighet? I motsetning til Mariam forteller Elsa at hun opplever det som en lettelse når læreren adresserer hennes gruppetilhørighet i undervisningen. Elsa som kommer fra et land i Mellom-Europa med mye historie, forteller at det letter på stemningen når læreren anerkjenner elefanten i rommet. Elsa presiserer at hun ikke tar ting som handler om hennes gruppetilhørighet som personlig fordi «jeg har ikke så mye å gjøre med det». Jeg tolker det som at fordi Elsa er bevisst over at hun kan ha flere gruppetilhørigheter, forstår hun også at de stereotypiske og fordomsfulle ytringene om hennes gruppetilhørighet, ikke nødvendigvis angår henne. Selv om Elsa forteller at hun foretrekker at læreren adresserer hennes gruppetilhørighet, presiserer hun likevel at å bli en frivillig representant avhenger hvor komfortabel hun er med klassen.

Sahar: Kan du ta initiativ og bli frivillig representant for din gruppetilhørighet?

Elsa: Ja i de klassene jeg føler meg mest komfortabel i kan jeg egentlig gjøre det.

Sahar: Så du synes det avhenger hvor god relasjon du har til læreren og klassen?

Elsa: Ja, veldig klassen, ikke så mye læreren. Eller Jo, jo, men jeg har egentlig veldig godt forhold til alle lærerne mine. Vi har litt forskjellige klasser, men i den faste klassen har vi ikke så bra samhold. Jeg vet at alle andre klasser har bedre samhold enn oss.

I likhet med Sara, uttrykker Elsa at klasse miljøet og relasjonen hun har til elevene spiller en avgjørende rolle for om hun blir frivillig representant i undervisningen, eller ikke. Det kan handle om at Elsa er usikker på hvordan medelevene vil ta i bruk de kjente fortellingene, eller så kan det handle om at hennes sosiale status er for utrygg til at den kan overspille de kjente fortellingene. Da jeg observerte en undervisningstime om imperialismen og første verdenskrig opplevde jeg at Elsa ble gjort til representant i undervisningen. Elevene ble delt inn i grupper og hver gruppe fikk tildelt hvert sitt land. Læreren spurte Elsa om hun fikk tildelt landet som hun er fra. Da Elsa svarte «Ja», presiserte læreren «okei, det var ikke meningen». Ut ifra feltnotatene mine har jeg oppfattet denne hendelsen som morsom for både læreren og Elsa. Det er viktig å være oppmerksom på at min rolle som observatør kan ha vært bakgrunnen for at læreren ønsket å presisere at det ikke var meningen å gjøre Elsa til representant for sin gruppetilhørighet. Jeg vil likevel argumentere for at Elsa og lærerens relasjon spiller en avgjørende rolle i dette tilfellet. Bø og Hovdenak skriver at «en god lærer kan kombinere både fleip og alvor».²⁸⁶ Humor sprer glede og kan tas i bruk i kommunikasjonen med elevene for å skape variasjon.²⁸⁷

Elevene jeg har intervjuet har alle ulike bakgrunn og utgangspunkt. Felles for dem er at deres selvbiografiske fortellinger påvirker hvordan elevene erfarer, tolker og orienterer seg. Når en elev erfarer tema for undervisningen som andregjørende, gjør det at han fortolker og orienterer seg deretter. Altså, elevene lager seg en forventningshorisont og orienterer seg gjennom ulike strategier. Samtidig som noen kan oppleve å bli representant i undervisningen som marginaliserende og andregjørende, kan andre oppleve det som en lettelse å bli representant. Tidligere nevnte jeg hvordan lærerens bruk av n-ordet hadde gjort inntrykk på Maria, og hvordan Jirde Ali opplevde å bli representant for undervisningsopplegget om «politisk islam». Jirde Ali skriver at da hun lærte om slaveritiden kjente hun på at alle var forsiktige med hva de sa på grunn av henne.²⁸⁸ Jirde Ali presiserer at hun hadde hatt en lærer som hun likte «spesielt godt», men at denne læreren en dag sa «dei blei jo kalla ...» før hun så på henne og sa n-ordet.²⁸⁹ Jirde Ali skriver at hun ble rasende, men at hun tror læreren så på henne av omtanke. Samtidig presiserer hun at «Om ho verkeleg brydde seg, hadde ho late vere å seie *det* ordet».²⁹⁰ I likhet med Jirde Ali, forteller Maria at hun ikke forstår hvorfor

²⁸⁶ Bø og Hovdenak, «Faglig og personlig støtte», 80.

²⁸⁷ Bø og Hovdenak, «Faglig og personlig støtte», 80.

²⁸⁸ Jirde Ali, *Ikkje ver redd sånne som meg*, 39.

²⁸⁹ Jirde Ali, *Ikkje ver redd sånne som meg*, 39.

²⁹⁰ Jirde Ali, *Ikkje ver redd sånne som meg*, 39.

læreren behøvde å ta i bruk n-ordet. Gode relasjoner kan avhenge lærerens holdninger og oppførsel.²⁹¹ Læreren kan utvikle en god relasjon med eleven gjennom å blant annet vise omsorg og ta seg tid til eleven.²⁹² Jeg vil argumentere for at lærerens bruk av n-ordet kan ha påvirket relasjonen til både Maria og Jirde Ali. Bø og Hovdenak skriver at støttende lærere er spesielt viktig for «elever som står i fare for å bli marginalisert i skolen».²⁹³ I intervjuet med Mariam, tydeliggjør hun at hun opplever det som ubehagelig å være en minoritet. På slutten av intervjuet spurte jeg om hun ønsket å tillegge noe, da svarte hun,

Ja, for jeg synes det var litt tøft da jeg startet i fjor egentlig. Jeg kjente ingen her, og i tillegg så følte jeg meg veldig annerledes fordi jeg er muslim og kjente på kulturforskjeller. Jeg drar ikke på fester og da blir man sett rart på. For eksempel, når læreren skal ta i bruk eksempler i klasserommet, om det så er psykologi eller rettslære, så bruker man alltid eksempler med fest og alkohol. Det er ikke noe jeg kan relatere meg til så da kan jeg føle meg veldig utenfor. Det kan jeg egentlig si om de andre få, muslimene i klassen. De føler også at læreren alltid tar i bruk eksempler man ikke kan relatere seg til. Kan man ikke heller bruke sport? Nå har jeg klart å legge det bak meg, men igjen, dette med russetid, men ja, jeg vet ikke. Jeg føler man heller bør ta i bruk eksempler som alle kan relatere seg til i skolen.

Mariam synes det er tøft å være en minoritets elev på en majoritetshvit skole. Hun presiserer at det er utfordrende når lærere tar i bruk eksempler som kun majoritets elever kan kjenne seg igjen i fordi hun føler seg utenfor. Westrheim skriver at det er mange elever som ikke opplever seg som en del av fellesskapet.²⁹⁴ Videre poengterer hun at hvis vi skal kunne snakke om en flerkulturell skole må det «flerkulturelle aspektet» være gjennomgående i alle fag.²⁹⁵ Da må læreren uansett fag, ta i bruk data, eksempler og informasjon fra ulike kulturer og grupper i fagstoffet.²⁹⁶

I intervjuet med Margrete spurte jeg om hun opplevde noen tema som utfordrende å undervise i. Da svarte Margrete at det ikke nødvendigvis er utfordrende å undervise i 'kontroversielle tema', men at hun synes det er viktig å være forberedt. Margrete la til at hun for eksempel,

²⁹¹ Anne G Danielsen og Hege E. Tjomsland, «Mestringsforventning, trivsel og frafall» I *Praktisk pedagogisk utdanning en antologi*, ed. Rune Johan Krumsvik og Roger Säljö (Bergen: Fagbokforlaget, 2013), 449.

²⁹² Danielsen og Tjomsland, «Mestringsforventning, trivsel og frafall», 449.

²⁹³ Bø og Hovdenak, «Faglig og personlig støtte», 73.

²⁹⁴ Westrheim, «Den flerkulturelle skolen», 407.

²⁹⁵ Westrheim, «Den flerkulturelle skolen», 407.

²⁹⁶ Westrheim, «Den flerkulturelle skolen», 407.

ikke snakker om Palestina og Israel hvis hun har to elever som er sterkt preget av krigen. Margete forteller at «den største blemmen i forhold til sånn tematikk er å være uforberedt». Videre forteller hun at hun noen ganger planlegger undervisningsopplegg ut ifra hvem hun kan luke ut som muntlig aktive og hvem som ikke er det. Dette gjør hun for å «danne et bilde og dermed vite hvem som kan brukes som en ressurs og ikke».

Margrete: (...) Du kan forberede deg ut ifra det faglige, men med en gang det blir personlig da kan det være utfordrende. Jeg har aldri opplevd det i forhold til religion eller historie, men så klart, i fjor så hadde jeg en klasse der en klassekamerat hadde tatt livet av seg året før. Da var det selvsagt utfordrende å snakke om selvmord, men jeg kvitte meg ikke. Jeg er jo en sippeguri og er ikke redd for å vise følelser. Også er det ikke alltid jeg klarer å kontrollere følelsene, men det tror jeg faktisk hjelper meg i de situasjonene. Da ser jeg at dette betyr noe for meg også skjønner elevene at jeg ikke vil de vondt, men at vi er nødt til å snakke om det.

Margrete presiserer at man kan forberede seg på det faglige, men ikke det personlige. Hvordan vi mennesker handler og reagerer, avhenger av tid og rom. Det vil derfor være svært utfordrende for lærere å forberede seg på det personlige. Samtidig forteller Margrete at å vise følelser er en styrke, spesielt for læreren. Å erkjenne for elevene at visse tema kan være utfordrende å undervise om, åpner opp for at alle følelser og reaksjoner er lov. Altså, Margrete indikerer at å vise følelser kan gjøre elevene kjent med hennes intensjon som er at hun ikke vil de vondt, men at de er nødt til å snakke om det. Margrete forteller at fordi hun selv har blitt tatt i bruk som «et eksempel» i undervisningen, forstår hun og anerkjenner at det kan oppleves som marginaliserende å bli representant i undervisningen.

Margrete: Altså, du kan være så jævla god i faget ditt, men hvis du ikke har en relasjon til eleven din, da kommer du ikke langt. Jeg sier ikke at jeg nødvendigvis er så god på det, men jeg er god nok på det til at jeg får med meg elevene og forhåpentligvis legger til rette for god læring. (...) Som regel pleier elevene å komme bort til meg etter timen og si ifra hvis de synes noe er ugreit. Når ingen sier noe, da tenker jeg at undervisningsopplegget har vært innafor. I dag følte jeg ikke at noen trakk over grensen fordi alle er flinke på å formulere seg. Da blir det også en faglig prat og ikke «å herregud hvorfor tror du på det, det er dumt», men jeg føler ikke at jeg kunne diskutert tema vi hadde i dag om det ikke var for at vi har en god relasjon. Det er så lett å bli misforstått og å ta ting i verste mening, så hvis vi har en god relasjon i bunn, blir terskelen for å si ifra mindre.

I likhet med Sara og Elsa sine erfaringer og fortellinger om et godt klassemiljø og gode relasjoner, forteller Margrete at relasjonen man har med elevene kan påvirke undervisningsopplegget. Det virker som Margrete har gode relasjoner til elevene sine ettersom elevene kan si ifra hvis de opplever undervisningsopplegget hennes som «ugreit». Samtidig presiserer Margrete at det er like viktig med gode elev-elev relasjoner fordi da reagerer ikke elevene på en ufin måte hvis de skulle vært uenige med hverandre. Tidligere nevnte jeg at Magnus legger stor vekt på elevenes sosiale status i representantgjøringen. I intervjuet med Magnus, forteller han at elevene i de aller fleste tilfeller opplever det å bli representant som positivt, men at det er viktig med gode relasjoner og en form får samtykke. Magnus presiserer at det er viktig at læreren sjekker inn med elevene i tilfelle «det blir for mye».

Magnus: For jeg har sikkert gått i den fella, uten at jeg kommer på et konkret eksempel, men at jeg tenker «hun lo jo og fleipa med i timen», også oppleves det egentlig som en bevisstgjøring for resten av klassen. At klassen tenker «Ali er først og fremst araber, ikke norsk», eller «først og fremst samisk», eller hva det måtte være. Jeg er dårlig til å huske, men jeg husker nok mest det positive også kan jeg sikkert ha tråkket feil også.

I likhet med Margrete, anerkjenner Magnus at det kan være utfordrende for minoritets elever å bli representanter i undervisningen. Ikke bare på grunn av måten det kan bli gjort på, men fordi det kan resultere i at elevene føler seg marginalisert. Da forteller Magnus at det blir spesielt viktig med gode relasjoner i bunn. Magnus presiserer at han aldri hadde gjort en elev til representant hvis han ikke hadde hatt en nær relasjon til eleven. På slutten av intervjuet presiserer Magnus at det som er kjernen i mitt forskningsspørsmål og alt som har med skole å gjøre, faller tilbake på relasjon. Han forteller at så lenge man har en ordentlig trygg lærer-elev relasjon, kan man «gå på trynet flere ganger». Magnus mener at det er viktig å kunne tillate seg selv og elevene å feile, så lenge man klarer å si unnskyld.

8.2. Avsluttende refleksjon

I dette analysekapittelet har jeg diskutert på hvilken måte lærere kan legge til rette for at minoritetslevers gruppetilhørighet kan styrkes i undervisningen. Både Sara og Elsa forteller at klassemiljøet og relasjonen man har til læreren spiller en avgjørende rolle når man blir til representant i undervisningen. Elevene har ulike selvbiografiske fortellinger og har derfor ulike utgangspunkt. Mens noen elever opplever det som en «lettelse» å bli representant i

undervisningen, forteller andre at det kan være slitsomt og andregjørende. Elevenes tidligere erfaringer med å bli representanter, påvirker hvordan elevene tolker og orienterer seg i relasjon til læreren. På samme måte kan elevenes relasjon til læreren, påvirke hvordan de tolker og orienterer seg i undervisningen. Til tross for at både Margrete og Magnus har ulike fremgangsmåter når de inkluderer minoritets elever i undervisningen, forteller de begge at svaret på mitt forskningsspørsmål er *gode relasjoner*. Margrete forteller at det handler om å være godt forberedt. Samtidig presiserer hun at man ikke kan forberede seg på følelser. Da forteller Margrete at hun bruker det som en styrke i klasserommet slik at elevene ser intensjonen med undervisningen. I likhet med Margrete indikerer Magnus at det er viktig å tillate både læreren og elevene å gjøre feil, men at det er intensjonen bak som er avgjørende. Med et godt klassemiljø og gode relasjoner mellom både lærer-elev og elev-elev, gir elevene uttrykk for at man i en større grad kan tillate seg selv å bli representant i undervisningen. Samtidig er det viktig med god dialog mellom lærerne og elevene, slik at vedkommende kan si ifra hvis representantgjøringen oppleves som marginaliserende.

9. Konklusjon

I denne masteroppgaven har jeg diskutert minoritetslevers erfaringer med undervisning som tematiserer deres gruppetilhørighet. Forskningsspørsmålene belyser bakgrunnen for at minoritetslever blir representanter i undervisningen, hva det er som avgjør om det er en god eller dårlig opplevelse å bli gjort til representant i undervisningen, og på hvilken måte lærerne kan styrke anerkjennelsen av minoritetslevers gruppetilhørigheter. Når minoritetslever blir representanter for sin gruppetilhørighet i undervisningen kan det være både marginaliserende og andregjørende, men det kan også være med på å styrke anerkjennelsen av deres gruppetilhørighet. Vi lærere står derfor i et dilemma og trenger mer kunnskap på dette feltet. I denne oppgaven har jeg kommet fram til noen holdepunkter som lærerne kan ta utgangspunkt i når han skal vurdere om elevene skal trekkes inn i undervisningen, eller når lærerne ønsker å analysere situasjoner der elevenes gruppetilhørigheter ble et tema.

Gjennom en kvalitativ metodologisk tilnærming har jeg forsøkt å svare på studiens forskningsspørsmål. Mitt kvalitative forskningsdesign bestod av to klasseromsobservasjoner og semi-strukturerte intervjuer med seks elever og to lærere, fordelt på to videregående skoler. Etter å ha kodet og kategorisert mine feltnotater og intervjutranskripsjoner, har jeg analysert datamaterialet og diskutert funnene mine i lys av historiedidaktisk teori og tidligere forskning. Hensikten med denne undersøkelsen var på ingen måte å måle hvorvidt undervisningen som ble gjennomført var vellykket eller ikke, men å få innsikt i elevene og lærernes erfaringer.

Funnene viser at det er de kjente fortellingene som legger grunnlaget for hvorfor minoritetslever blir representanter i undervisningen, men at det er synlige identitetsmarkører som hudfarge, religion og sosial status som utløser det. Samtidig som flere av elevene forteller at de ikke blir til representanter fordi de ser «etnisk norske ut», forteller Maria at bakgrunnen for at hun blir representant i undervisningen er fordi hun er «svart». Som følge av at det er mørkhudede mennesker som har blitt utsatt for slaveri og rasisme i de kjente fortellingene, blir Maria representant når dette tema er aktuelt i undervisningen. Basert på Marias hudfarge, kartlegger elevene henne og tildeler hun en gruppetilhørighet, *ufrivillig*. De samme elevene som ikke opplever å bli representanter på grunn av sin hudfarge, forteller at dette kun er tilfellet hvis lærerne og elevene ikke kjenner til deres etnisitet eller religion. Ettersom både Mariam og Jonas er åpne om sin religion, blir de representanter i undervisningen når tema omhandler islam. Læreren Magnus forteller at han involverer de

elevene som klarer å stå trygt som individ i relasjoner til sine medelever. For eksempel, når vedkommende klarer å være både «Rwandeser» i klasserommet og ha høy, sosial status. Da tar elevene i bruk sin sosiale status for å bygge status for sin gruppe.

I kulturelt responsiv undervisning er intensjonen å ta i bruk minoritetslevers kulturelle bakgrunn som en ressurs i undervisningen. Kulturelt responsiv undervisning argumenterer for at læreren kan vekke interesse hos elevene når man tar i bruk elevenes erfaringer og fortellinger i undervisningen. Jeg argumenterer for at *en* måte å aktivisere elevenes kulturelle bakgrunn på er gjennom deres innenfra- og utenfra-perspektiver. Selv om intensjonen med å inkludere minoritetslever i undervisningen er å styrke anerkjennelsen av deres gruppetilhørigheter, forteller elevene at bakgrunnen for at de deler innenfra-perspektiver i undervisningen er for å dekonstruere de kjente fortellingene som er fordomsfulle og stereotypiske. Lærerne må derfor bevisstgjøres på at det kan være belastende å bli representant når de kjente fortellingene ikke er stolte og anerkjennende, men nedlatende.

Et annet dilemma vi lærere står overfor er når elevene gjør hverandre til representanter. Da trenger vi lærere beredskap. Vi må forstå hva som har skjedd og hvordan det kan oppleves. Funnene mine viser at det handler om *måten* minoritetslever blir gjort til representanter på. Blir elevene *ufrivillig* representanter gjennom nonverbale markeringer som blick og peking, eller ønsker elevene å eksponere sin gruppetilhørighet? For minoritetslever som allerede er en minoritet i klasserommet, kan mikroagresjon føles nedverdiggende og andregjørende. Derfor er det viktig at læreren er oppmerksom på både nonverbale og verbale markeringer, og at han forsøker å løse situasjonen. Gode relasjoner og dialog mellom lærer-elev og elev-elev kan forenkle slike situasjoner.

Når minoritetslever blir representanter i undervisningen, orienterer de seg basert på tidligere erfaringer og tolkninger. Erfaringene bruker de til å fortolke det som hender, som videre skaper forventninger om hva som kan skje. Mariam *forventer* at både elevene og lærerne skal ta utgangspunkt i de kjente fortellingene som er fordomsfulle og stereotypiske når de prater om hennes gruppetilhørighet. Samtidig forteller Elsa at hun setter pris på at læreren gjør henne til representant i undervisningen fordi hun føler det «letter» på stemningen. Alle elevene har ulike erfaringer med å bli representanter i undervisningen. Elevenes relasjon til læreren kan påvirke hvordan elevene tolker og orienterer seg når de blir representanter i undervisningen.

9.1. Videre forskning

All forskning vil kunne gi oss svar, men det vil likevel ikke gi oss *svaret*. Selv om min oppgave står i et krysningsfelt, opplevde jeg flere begrensninger og muligheter i arbeidet med datamaterialet. Videre forskning kan undersøke hvorvidt minoritets elever opplever å bli representanter på en majoritetshvit skole, sammenlignet med en flerkulturell skole. I løpet av intervjuet, fortalte Mariam at hun tidligere hadde gått på en flerkulturell skole. Mariam presiserte at fordi hennes gruppetilhørighet ikke tilhørte «minoriteten», ble hun heller ikke representant for den. Derfor hadde det vært interessant å undersøke om minoritets elever blir til representanter fordi de er en «minoritet» i klasserommet, eller om det er på grunn av deres kulturelle bakgrunn. Da kan en også undersøke hvorvidt minoritets elever gjør hverandre til representanter.

Videre forskning som kunne blitt gjort på dette feltet er hvilken betydning de ulike fagene har for om minoritets elever blir representanter i undervisningen. Selv om jeg argumenterer for at denne situasjonen kan forekomme i hvilket som helst fag, tar jeg selv utgangspunkt i historie- og religionsfag. Det kan være interessant å undersøke hvilke fag og undervisningstema det er særlig synlig at minoritets elevens gruppetilhørigheter blir tematisert. Innledningsvis presenterte jeg hvordan boken, *Gaia 7: Lærerveiledning: samfunnsfag for barnetrinnet*, oppfordret lærerne til å ta i bruk minoritets elevens erfaringer og fortellinger, som et utgangspunkt for undervisningen. I løpet av intervjuet med elevene, spurte jeg om de hadde noen erfaringer med hvorvidt lærebøkene tematiserte deres gruppetilhørigheter. De aller fleste svarte at de aldri tok i bruk lærebøker fordi alt var digitalt. I intervjuet med Jonas derimot, forteller han at lærebøkene *kan* representere et misvisende bilde av hans gruppetilhørighet. Derfor kan det være interessant å undersøke hvorvidt tidligere lærebøker har tematisert minoritets elevens gruppetilhørigheter i undervisningen.

I arbeidet med denne masteroppgaven forventet jeg aldri å finne en fasit på hva det er som avgjør om det er en god eller dårlig opplevelse å bli representant i undervisningen. Hvordan elevene tolker og orienterer seg når de blir representanter, avhenger av deres tidligere erfaringer. Mens noen elever frykter for at deres gruppetilhørighet skal bli eksponert i undervisningen, lengter andre etter denne eksponeringen. For å kunne forstå dilemma som vi lærere står overfor, har jeg funnet noen holdepunkter som læreren kan vurdere etter. For å

kunne styrke anerkjennelsen av elevenes gruppetilhørigheter, er det viktig at læreren er bevisst over hvilken betydning synlige identitetsmarkører, innenfra- og utenfra-perspektiv, mikroagresjon og gode relasjoner har. Læreren må omfavne dilemmaet de står i for å kunne styrke anerkjennelsen av elevenes gruppeidentiteter.

Litteraturliste

- Abuawad, Rana. *Kultursensitiv undervisning: En studie om å anerkjenne og anvende elevens kulturelle og språklige bakgrunn som ressurs i et mangfoldig klasserom*. Masteroppgave. Universitetet i Oslo. 2019.
<https://www.duo.uio.no/handle/10852/70133>
- Anker, Trine. *Analyse i praksis: En håndbok for masterstudenter*, 1. utg. ed. Oslo: Cappelen Damm AS, 2020.
- Bhopal, Kalwant. «Gender, identity and experience: Researching marginalised groups». *Women's studies international forum* 33, no. 3 (2010): 188-195.
<https://doi.org/10.1016/j.wsif.2009.12.005>
- Bø, Anne Kristin og Hovdenak, Sylvi Stenersen. «Faglig og personlig støtte: Om betydningen av en god relasjon mellom lærer og elev sett fra elevens ståsted». *Tidsskrift for ungdomsforskning* 11, no. 1 (2011): 69-85.
<https://journals.oslomet.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/1038>
- Chen, Yan og Xin Li, Sherry. «Group Identity and Social Preferences». *The American Economic Review* 99, no. 1 (2009): 431-457. <https://www.jstor.org/stable/29730190>
- Danielsen, Anne G og Tjomsland, Hege E. «Mestringsforventning, trivsel og frafall» I *Praktisk pedagogisk utdanning en antologi*, redigert av Rune Johan Krumsvik og Roger Säljö, 441-462. Bergen: Fagbokforlaget, 2013.
- Eidhamar, Levi Geir. «Innenfra eller utenfra, faglig eller personlig? Perspektiver i religions- og livssynsundervisningen belyst ut fra internasjonal debatt». *Prismet* 70, no. 1 (2019): 27-46. <https://doi.org/10.5617/pri.6855>
- Eikeland, Halvdan. «Et læreverks bidrag til historiebevissthet og narrativ kompetanse. Analyse og praktisk bruk av historiedelen av Aschehougs læreverk i samfunnsfag for ungdomstrinnet: «Innblikk»». *Valg, vurdering og kvalitetsutvikling av lærebøker og andre læremidler i grunnskole og videregående opplæring (Rapport 4/2002)*: 1-167.
<https://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/rapport/2002-04/rapp4-2002.pdf>
- Erdal, Marta Bivand og Strømsø, Mette. «Vi, oss og de andre i klasserommet: Å tilrettelegge for dialogbasert refleksjon om norskhet med ungdom». *Dembra: Faglige perspektiver på demokrati og forebygging av gruppefiendtlighet i skolen*, no. 3 (2020): 12-29.
<https://gammel.dembra.no/no/publications/dembra-publikasjon-nr-3-2/>
- Eriksen, Ingunn Marie. *De andres skole: gruppedannelse og utenforskap i den flerkulturelle skolen*, 1. utg. ed. Oslo: Gyldendal, 2017.
- Gay, Geneva. *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, and Practice*, 2. utg. ed.

- New York: Teachers Collage Press, 2010.
- Gay, Geneva. «Teaching To and Through Cultural Diversity». *Curriculum Inquiry* 43, no. 1 (2013): 48-70. <https://doi.org/10.1111/curi.12002>
- Gressgård, Randi og Harlap, Yael. «Spenninger i klasserommet: Mikroagresjon som pedagogisk utfordring». *Uniped* 37, no. 3 (2014): 23-33. <https://doi.org/10.3402/uniped.v37.23779>
- Hammersley, Martyn og Atkinson, Paul. *Feltmetodikk: Grunnlaget for feltarbeid* feltforskning, 1.utg. ed. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag, 2010.
- Heggeland, Solveig Songe. «Men tro meg, man kan få lyst til å droppe det altså, selv om det ikke blir riktig det heller»: En kvalitativ studie av fire samfunnsfagslærere sine erfaringer med inkludering i flerkulturelle klasserom. Masteroppgave. NLA Høgskolen Bergen. 2022. <https://nla.brage.unit.no/nla-xmlui/handle/11250/3040495>
- Holm, Dagny, Jens Fredrik Nystad, Ole Røsholdt, Anne-Elisabeth Utklev, Elin Kittelsen (red.). *Gaia 7: Lærerveiledning: Samfunnsfag for barnetrinnet*. Oslo: Gyldendal, 2008.
- Holst, Cathrine. «Er det bare noe jeg innbiller meg?». *Nytt Norsk Tidsskrift* 31, no. 1 (2014): 2-4, 2. <https://doi.org/10.18261/issn1504-3053-2014-01-01>
- Jensen, Bernard Eric. *Historie- livsverden og fag*, 1. utg. ed. København: Gyldendal, 2003.
- Jensen, Bernard Eric. *Hvad er historie*, 1. utg. ed. København: Akademisk Forlag, 2010.
- Jirde Ali, Sumaya. *Ikkje ver redd sånne som meg*. Oslo: Samlaget, 2018.
- Kunnskapsdepartementet (2019). *Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020.
- Kvale, Steinar og Brinkmann, Svend. *Det kvalitative forskningsintervju*. Oversatt av Tone M. Anderssen og Johan Rygge. Oslo: Gyldendal, 2009.
- Ladson-Billings, Gloria. «Toward a Theory of Culturally Relevant Pedagogy». *American Educational Research Journal* 32, no. 3 (1995): 465-491. <https://doi.org/10.3102/00028312032003465>
- Lilienfeld, Scott O. «Microaggressions: Strong Claims, Inadequate Evidence». *Perspectives on Psychological Science* 12, no. 1 (2017): 138-169. <https://doi.org/10.1177/1745691616659391>
- Lund, Erik. *Historiedidaktikk: En håndbok for studenter og lærere*, 6. utg. Oslo: Universitetsforlaget, 2020.
- McAdams, Dan P. «Narrative Identity» I *Handbook of Identity Theory and Research*, redigert

- av Seth J. Schwartz, Koen Luyckx, Vivian L. Vignoles, 99-115. London: Springer, 2011.
- Moldrheim, Solveig. *Fordoms makt: Elevers fortellinger om andregjøring – bruk, praksis og erfaringer*. Ph.D.- avhandling. Universitetet I Bergen. 2021. <https://bora.uib.no/bora-xmloi/handle/11250/2824837>
- Moldrheim, Solveig. «2. Ordet fanger. Om rasisme, ambivalens og tvetydighet» I *Fordommer i skolen: Gruppekonstruksjoner, utenforskap og inkludering*, redigert av Marie von der Lippe, 37-59. Bergen: Universitetsforlaget, 2021.
- Moree, Dana. «Qualitative Approaches to Studying Marginalized Communities». *Education*, (2018): 1-22. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.246>
- Mulhall, Anne. «In the field: notes on observation in qualitative research». *Journal of Advanced Nursing* 41, no. 3 (2003): 306-313, 306. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.2003.02514.x>
- Nilssen, Vivi. *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forskeren*, 1. utg. Oslo: Universitetsforlaget, 2012.
- Postholm, May Britt. «Observasjon som redskap i kvalitativ forskning på praksis». *Norsk pedagogisk tidsskrift* 89, no. 2 (2005): 146-158, 146. <https://doi.org/10.18261/issn1504-2987-2005-02-07>
- Prieur, Annick. «Frihet til å forme seg selv? en diskusjon av konstruivistiske perspektiver på identitet, etnisitet og kjønn». *Kontur* 3, no. 6 (2002): 4-13, 4. <https://vbn.aau.dk/en/publications/frithet-til-å-forme-seg-selv-en-diskusjon-av-konstruktivistiske-p>
- Rüsen, Jörn. *History: Narration, interpretation, orientation*. New York: Berghahn Books, 2005.
- Somers, Margaret R. «The narrative Constitution of Identity: A relational and Network Approach» *Theory and Society* 23, no. 5 (1994): 605-649. <http://www.jstor.org/stable/658090>
- Sunde, Mathias Jesman. *Hvordan undervise historie i flerkulturelle klasserom: En historiedidaktisk oppgave om hvordan flerkulturelle elever opplever historieundervisningen på videregående skole*. Masteroppgave. Universitetet i Oslo. 2022. <https://www.duo.uio.no/handle/10852/95144?show=full>
- Vassenden, Anders og Andersson, Mette. «Whiteness, non-whiteness and 'faith information control': religion among young people in Grønland, Oslo». *Ethnic and Racial Studies* 34, no. 4 (2011): 574-593. <https://doi.org/10.1080/01419870.2010.511239>

Vestøl, Jon Magne. ««Å ta andres perspektiv» Nytt kjerneelement og nye kompetansemål i fagene KRLE og Religion og etikk». *Prismet* 71, no. 4 (2020): 361-375.

<https://doi.org/10.5617/pri.8365>

Westrheim, Kariane. «Den flerkulturelle skolen» I *Praktisk pedagogisk utdanning: En antologi*, redigert av Rune Johan Krumsvik og Roger Säljö, 383-410. Bergen: Fagbokforlaget, 2013.

Vedlegg

Vedlegg 1: Godkjenning fra SIKT

Vedlegg 2: Intervjuguide (elever)

Vedlegg 3: Intervjuguide (lærere)

Vedlegg 4: Informasjonsskriv og samtykkeskjema (elever)

Vedlegg 5: Informasjonsskriv og samtykkeskjema (lærere)

Vedlegg 1: Godkjenning fra SIKT

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

29.02.2024, 20:33



Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
983143

Vurderingstype
Standard

Dato
31.08.2023

Tittel

Masteravhandling om når gruppetilhørighet blir tema i klasserommet

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Bergen / Det humanistiske fakultet / Institutt for arkeologi, historie, kultur- og religionsvitenskap

Prosjektansvarlig

Solveig Moldrheim

Student

Sahar Khoda Karamian

Prosjektperiode

01.09.2023 - 15.05.2024

Kategorier personopplysninger

Alminnelige
Særlige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)
Uttrykkelig samtykke (Personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.05.2024.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

Sikt har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket. Vi har nå vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene.

TYPE PERSONOPPLYSNINGER

Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger om rasemessig eller etnisk opprinnelse og religion.

BARN SAMTYKKER SELV - SÆRLIGE KATEGORIER PERSONOPPLYSNINGER

Prosjektet vil innhente samtykke fra mindreårige til behandling av personopplysninger for utvalg 2 og utvalg 3. Vår vurdering er at barn over 16 år kan samtykke selv til behandling av særlige kategorier personopplysninger, og at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt og hvilke databehandlere du kan bruke. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.).

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og

konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 2: Intervjuguide (elever)

Spørsmål 1:

Hvem er du?

- Hvor gammel er du?
- Hva går du for studie?
- Hva er dine favorittfag?

Spørsmål 2:

Har du opplevd noen ubehagelige undervisningsopplegg før? Hva og hvorfor?

Spørsmål 3:

Har du opplevd at din gruppetilhørighet blir et undervisningstema i klasserommet?

Spørsmål 4:

Hvis din gruppetilhørighet blir et undervisningstema i klasserommet, hvordan opplever du at læreren og elevene prater om tema?

Spørsmål 5:

Hvis din gruppetilhørighet blir et undervisningstema i klasserommet kan du oppleve, eller har du opplevd å bli frivillig/ufrivillig representant for undervisningstema?

Spørsmål 6:

Hvis du opplever å bli frivillig/ufrivillig representant når tematikken knytter seg til din gruppetilhørighet, hvordan opplever du at det skjer?

- Tar du selv initiativ eller blir du pekt ut?

Spørsmål 7:

Har du noen eksempler på en episode der du eller noen du kjenner har blitt gjort frivillig/ufrivillig representant når tematikken knytter seg til gruppetilhørighet?

Spørsmål 8:

Hvordan opplever du at lærere tilpasser undervisningsopplegg der tematikken omhandler gruppetilhørighet?

- Hvordan vil du at lærere skal tilpasse undervisningsopplegg der tematikken omhandler gruppetilhørighet?

Spørsmål 9:

Hvordan føler du at lærebøker tilpasser seg undervisningsopplegg der tematikken omhandler gruppetilhørighet?

Vedlegg 3: Intervjuguide (lærere)

Spørsmål 1:

Hvem er du?

- Hvor lenge har du vært lærer?
- Hvilke fag underviser du i?
- Har du noen favoritt fag å undervise i?

Spørsmål 2:

Har du opplevd noen tema som ubehagelig å undervise i? Hva var ubehagelig med det og hvorfor?

Spørsmål 3:

Har du opplevd at minoritets elever kan frivillig/ufrivillig bli representanter når tematikken knytter seg til deres gruppeidentiteter?

Spørsmål 4:

Hvordan opplever du at minoritets elever blir representanter?

Spørsmål 5:

Opplever du det som ubehagelig å for eksempel, undervise om islam, hvis du har elever som er muslimer i klasserommet?

Spørsmål 6:

Hvordan ville du som lærer forholdt deg til en situasjon der eleven blir frivillig/ufrivillig representant i klasserommet?

Spørsmål 7:

Har du som lærer, selv opplevd å blir frivillig/ufrivillig representant når tematikken knytter seg til gruppetilhørighet i klasserommet?

Spørsmål 8:

Merker du forskjell på situasjoner der elever blir frivillig representanter i forhold til elever som blir ufrivillig representanter?

Spørsmål 9:

Hvordan føler du at lærebøker tilpasser seg undervisningsopplegg der tematikken omhandler gruppetilhørighet?

Vedlegg 4: Informasjonsskriv og samtykkeskjema (elever)

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Når gruppetilhørighet blir tema i klasserommet»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å bidra til en mer reflektert praksis når gruppetilhørighet blir tema i klasserommet. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Min masteravhandling skal ta for seg hvordan minoritets elever blir frivillig/ufrivillig representant når tematikken knytter seg til deres gruppetilhørighet i klasserommet. Formålet er å bidra til en mer reflektert praksis som hjelper læreren å ta gode valg som gjør at elevene det gjelder, kjenner de får representere nok og på en måte som styrker anerkjennelsen av deres gruppe-identiteter.

Problemstillingen for min masteravhandling lyder som følgende:

Hvordan opplever minoritets elever å bli frivillig/ufrivillig representanter når tematikken knytter seg til deres gruppeidentiteter i klasserommet?

- Hvilken rolle spiller den narrative kompetansen til minoritets elever, når de blir representanter for sin gruppetilhørighet i klasserommet?
- På hvilken måte håndterer læreren situasjonen som oppstår når elevene blir frivillig/ufrivillig representanter når tematikken knytter seg til deres gruppeidentiteter i klasserommet?
- Hvordan kan læremidlene påvirke hvordan elever opplever å bli representanter for sin gruppetilhørighet?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Bergen, Det humanetiske fakultet/ institutt for arkeologi, historie, kultur- og religionsvitenskap er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalgskriteriene for min masteravhandling er at du er minoritets elev eller en etnisk norsk elev.

Utvalget som har blitt trukket er gjennom lærere som også er en del av forskningsprosjektet. Det vil

være mange som får henvendelse til å delta i forskningsprosjektet da jeg behøver en del informanter til mitt forskningsprosjekt.

Hva innebærer det for deg å delta?

Metoden for min masteravhandling vil være kvalitativ intervju med lydopptak og observasjon av en historie og/eller religionstime. I intervjuet ønsker jeg å samle inn hvilke erfaringer du har med at gruppetilhørighet blir et tema i klasserommet.

- Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer det at jeg kan observere deg i en historie og/eller en religionstime og at du stiller til et intervju på 30–60 minutter med spørsmål om hvordan du som minoritets elev eller en etnisk norsk elev opplever å bli frivillig/ufrivillig representant når tematikken knytter seg til gruppetilhørighet i klasserommet. Dine svar vil bli tatt opp på lydopptak.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Det vil kun være forskeren som har tilgang til dine opplysninger og som har ansvar for lagring av data: Sahar Khoda Karamian.
- Personopplysninger vil anonymiseres fortløpende og vil lagres på en forskningsserver kalt «SAFE», ved behandlingsansvarlig institusjon.

Deltakeren i dette forskningsprosjektet vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon og det er kun hvilke opplevelser og erfaringer du som minoritets elev eller etnisk norsk elev har hvis du blir frivillig/ufrivillig representant når tematikken knytter seg til gruppetilhørighet i klasserommet.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes når oppgaven blir godkjent, ca. juni 2024. Jeg vil transkribere lydopptaket og anonymisere personopplysningene fortløpende og innen prosjektslutt.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra *Universitetet i Bergen, Det humanetiske fakultet/ institutt for arkeologi, historie, kultur- og religionsvitenska* har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- *Universitetet i Bergen, Det humanetiske fakultet/ institutt for arkeologi, historie, kultur- og religionsvitenskap*
- Prosjektansvarlig:
Solveig Moldrheim
solveig.moldrheim@uib.no
+4793405159
- Student:
Sahar Khoda Karamian
Sahar2000@hotmail.no
+4745834733
- Vårt personvernombud:
Janecke Helene Veim
Janecke.Veim@uib.no
+4755582029
+4793030721

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via:

- Epost: personverntjenester@sikt.no eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen,

Solveig Moldrheim
(Prosjektansvarlig)

Sahar Khoda Karamian
(Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Når gruppetilhørighet blir et tema i klasserommet*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i kvalitativ intervju med lydopptak.
- å delta i observasjon av undervisningsopplegg.

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 5: Informasjonsskriv og samtykkeskjema (lærere)

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Når gruppetilhørighet blir tema i klasserommet»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å bidra til en mer reflektert praksis når gruppetilhørighet blir tema i klasserommet. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Min masteravhandling skal ta for seg hvordan minoritets elever blir frivillig/ufrivillig representant når tematikken knytter seg til deres gruppetilhørighet i klasserommet. Formålet er å bidra til en mer reflektert praksis som hjelper læreren å ta gode valg som gjør at elevene det gjelder, kjenner de får representere nok og på en måte som styrker anerkjennelsen av deres gruppe-identiteter.

Problemstillingen for min masteravhandling lyder som følgende:

Hvordan opplever minoritets elever å bli frivillig/ufrivillig representanter når tematikken knytter seg til deres gruppeidentiteter i klasserommet?

- Hvilken rolle spiller den narrative kompetansen til minoritets elever, når de blir representanter for sin gruppetilhørighet i klasserommet?
- På hvilken måte håndterer læreren situasjonen som oppstår når elevene blir frivillig/ufrivillig representanter når tematikken knytter seg til deres gruppeidentiteter i klasserommet?
- Hvordan kan læremidlene påvirke hvordan elever opplever å bli representanter for sin gruppetilhørighet?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Bergen, Det humanetiske fakultet/ institutt for arkeologi, historie, kultur- og religionsvitenskap er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalgs kriteriene for min masteravhandling er at du er historie og/eller religionslærer. Utvalget som har blitt trukket er gjennom min kjennskap til en eller flere lærere som jeg håper kan viderefremde

mitt forskningsprosjekt for de lærere og elever som ønsker å delta. Det vil være mange som får henvendelse til å delta i forskningsprosjektet da jeg behøver en del informanter til mitt forskningsprosjekt.

Hva innebærer det for deg å delta?

Metoden for min masteravhandling vil være kvalitativ intervju med lydopptak og observasjon av en historie og/eller religionstime. I intervjuet ønsker jeg å samle inn hvilke erfaringer du har med at gruppetilhørighet blir et tema i klasserommet.

- Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer det at jeg kan observere en historie og/eller en religionstime og at du stiller til et intervju på 30–60 minutter med spørsmål om hvordan du som lærer opplever at minoritets elever blir frivillig/ufrivillig representant når tematikken knytter seg til gruppetilhørighet. Dine svar vil bli tatt opp på lydopptak.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Det vil kun være forskeren/student som har tilgang til dine opplysninger og som har ansvar for lagring av data: Sahar Khoda Karamian.
- Personopplysninger vil anonymiseres fortløpende og vil lagres på en forskningsserver kalt «SAFE», ved behandlingsansvarlig institusjon.

Deltakeren i dette forskningsprosjektet vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon og det er kun hvilke opplevelser og erfaringer du som lærer har når minoritets elever blir frivillig/ufrivillig representant når tematikken knytter seg til gruppetilhørighet i klasserommet.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes når oppgaven blir godkjent, ca. juni 2024. Jeg vil transkribere lydopptaket og anonymisere personopplysningene fortløpende og innen prosjektslutt.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra *Universitetet i Bergen, Det humanetiske fakultet/ institutt for arkeologi, historie, kultur- og religionsvitenskap* har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- *Universitetet i Bergen, Det humanetiske fakultet/ institutt for arkeologi, historie, kultur- og religionsvitenskap*
- *Prosjektansvarlig:*
Solveig Moldrheim
solveig.moldrheim@uib.no
+4793405159
- *Student:*
Sahar Khoda Karamian
Sahar2000@hotmail.no
+4745834733
- Vårt personvernombud:
Janecke Helene Veim
Janecke.Veim@uib.no
+4755582029
+4793030721

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via:

- Epost: personverntjenester@sikt.no eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen,

Solveig Moldrheim
(Prosjektansvarlig)

Sahar Khoda Karamian
(Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Når gruppetilhørighet blir et tema i klasserommet*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i kvalitativ intervju med lydopptak.
- å delta i observasjon av undervisningsopplegg.

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)