

Hedda Sofie Markussen

"Han Magdi han kan jo være norsk, for han er jo hvit"

En observasjon av hvordan en filosofisk samtale med utgangspunkt i et minoritetsperspektiv, kan bidra til elevenes kritiske tenkning og forståelse for norskhet.

Masteroppgave i KRLE
Veileder: Jes Heise Rasmussen
Medveileder: Jean Bergane
Mai 2023

Hedda Sofie Markussen

"Han Magdi han kan jo være norsk, for han er jo hvit"

En observasjon av hvordan en filosofisk samtale med utgangspunkt i et minoritetsperspektiv, kan bidra til elevenes kritiske tenkning og forståelse for norskhet.

Masteroppgave i KRLE
Veileder: Jes Heise Rasmussen
Medveileder: Jean Bergane
Mai 2023

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Denne avhandlingen er skrevet i tilknytning til KRLE-faget i grunnskolen, og tar for seg temaet omkring hvordan å håndtere rasistiske ytringer fra elever 4. og 5. trinn. I forbindelse med et opphold jeg hadde ved en barneskole i Norge, opplevde jeg at elever i en klasse kom med det en vil anse som rasistiske bemerkelser. På bakgrunn av dette, ønsket jeg å utfordre elevenes oppsatte skille mellom seg selv, derav et «oss», og melaninrike mennesker, herunder «de andre». Da jeg ikke ønsket å konfrontere elevene, i den grad at de følte det var et angrep på dem, utarbeidet jeg en intervensjon, i henhold til en design-basert studie.

Avhandlingen tar dermed for seg en intervensjon som baserer seg på å forminske elevenes oppsatte skille mellom seg selv, og melaninrike mennesker. I den forbindelse vinklet jeg undervisningsopplegget til å omhandle norskhet, hvorav vi skulle diskutere hva det ville si å være norsk og ta utgangspunkt i et minoritetsperspektiv som gjør seg gjeldende innenfor Norges grenser. I anledning læringsaktivitet, valgte jeg filosofisk samtale, da jeg ville legge fokus på at elevene skulle være de som undersøkte og kom med perspektiver. Dette på bakgrunn av Fagfornyelsen som ble innført i skolen i 2020, hvorav kritisk tenkning i henhold til overordnet del 1.3 er et sentralt moment for å kunne utvikle ny kunnskap (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Problemstillingen avhandlingen har forsøkt å finne svar ved, er «Hvordan kan en filosofisk samtale med utgangspunkt i et minoritetsperspektiv bidra til elevenes kritiske tenkning og forståelse for norskhet?». I den forbindelse baserer mine funn seg på at elevene i større grad anvender kritisk tenkning, når de kan relatere til minoritetssituasjonene i samtalen, fremlagt gjennom Karpes sang «BARAF/FAIRUZ». I henhold til teoretiske perspektiver på filosofisk samtale som læringsaktivitet, vises det til at en filosofisk samtale burde ta utgangspunkt i hverdagslige fenomener. Dette samsvarer med de funn jeg har gjort meg, da elevene i større grad anvender kritisk tenkning og viser mulighet for å kunne relatere til minoritetsperspektiver, da vi tar utgangspunkt i hverdagslige forhold.

Abstract

This thesis is written in connection with the Norwegian, primary school subject "Knowledge of Christianity, Religion, Philosophies of life and Ethics" (KRLE). It focuses on the topic of how to handle racist remarks from students in 4th and 5th grade. During a stay I had at a primary school in Norway, I observed that students in a class, made what one might consider as racist remarks. Based on this, I wanted to challenge the students' established distinction between themselves, hence an «us», and dark-skinned people, therefore «the others». Because I did not want to confront the students to the extent that they felt attacked, I developed an intervention based on a design-based study.

The thesis, therefore, addresses an intervention that aims to diminish the students' established distinction between themselves and dark-skinned people. In this regard, I focused the teaching approach on Norwegian identity, discussing what it means to be Norwegian from a minority perspective that exists within Norway's borders. For the learning activity, I chose philosophical dialogue as I wanted the students to provide their own perspectives. This is in line with the Curriculum Renewal introduced in Norwegian schools in 2020, where critical thinking, according to the overarching section 1.3, is a key element in developing new knowledge (Kunnskapsdepartementet, 2017).

The research question that the thesis has sought to answer is, «How can a philosophical dialogue based on a minority perspective contribute to students' critical thinking and understanding of Norwegian identity?» In this regard, my findings show that the students use critical thinking to a greater extent because the conversation allows them to relate to the minority situations I present through the song «BARAF/FAIRUZ» by Karpe. The theoretical perspectives on philosophical dialogue as a learning activity suggest that it should be based on everyday phenomena. This corresponds to the findings I have made, as the students use critical thinking to a greater extent and show the ability to relate to minority perspectives based on everyday situations.

Forord

For seks år siden sto jeg overfor en situasjon med ungdomsskoleelever, som avtroppende videregående selv. Elevene hadde akkurat fremført en låt for meg og mine musikklinje-klassekamerater. I dag kan jeg innrømme at det musikalske nivået ikke var skyhøyt, men jeg forsto at for å motivere elevene til å utvikle seg videre som musikanter, måtte jeg rose dem for hva de gjorde godt og vise til en ting de kunne forbedre. I så måte anvendte jeg ubevisst vurderingspraksisen «To stjerner og et ønske». Min musikklinjelærer, Bent Atle Holand «lirte» i tur seg «Du, Hedda. Du burde jo bli lærer». Jeg lo, ristet på hodet og sa «Det skjer ikke». Her står jeg seks år senere med en fullkommen masteravhandling i handa, og undrer meg enda over hva som skjedde.

De fem årene som en gang følte som en evighet, er nå ved veis ende. Det raskere enn forutsett. Jeg leverer stolt denne masteravhandlingen, og er takknemlig for de nevnte årene ved Instituttet for lærerutdanning, eller den passende, klisjeaktige forkortelsen: ILU.

Jeg vil utrette en stor takk til min veileder Jes Heise Rasmussen, for god veiledning, oppfølging og oppmuntrende ord. «Embrace the pain: It's temporary.» er noe jeg tar meg med både inn i arbeid og videre i livet. Jean Bergane fortjener også en oppmerksomhet, som med-veileder og min inspirasjon til vinklinger av KRLE-faget. Det har vært en sjeldenhet å møte noen så engasjert og hjelpende ved NTNU, som jeg oppfatter deg å være. Takk!

En videre takk er å utrette til andre som har holdt ut med meg de siste seks måneder. Her burde en fleng nevnes, men min trofaste og muntre masterplass-partner; Oscar Christian «Villa» Poulsen må betegnes med navn. Tidvis har du hatt mer kontroll på min avhandling, enn det jeg selv har.

Til slutt vil jeg uttrekke en takk til mine venner og min familie. Jeg føler meg beæret for at jeg har så gode mennesker rundt meg som stiller opp, korrekturleser og beruser meg med støttende ord når det trengs.

Takk.

Hedda Sofie Markussen,
Trondheim 25. 05. 2023

Innholdsfortegnelse

| | | |
|-------|---|----|
| 1 | Introduksjon | 11 |
| 1.1 | Bakgrunn for tema og aktualisering | 11 |
| 1.2 | Studiens formål og problemstilling | 12 |
| 1.3 | Avhandlingens struktur | 13 |
| 2 | Teori..... | 15 |
| 2.1 | Filosofi i skolen | 15 |
| 2.1.1 | Hva er filosofi?..... | 15 |
| 2.1.2 | Den filosofiske samtalen | 16 |
| 2.1.3 | Hvorfor filosoferer i skolen?..... | 16 |
| 2.2 | Kulturforståelse..... | 18 |
| 2.2.1 | Kulturbegrepet..... | 18 |
| 2.2.2 | Det beskrivende kulturbegrepet | 19 |
| 2.2.3 | Det komplekse kulturbegrepet | 20 |
| 2.3 | Den norske konteksten | 20 |
| 2.3.1 | Nasjonalisme..... | 21 |
| 2.3.2 | Minoriteter | 22 |
| 2.3.3 | Mangfoldskompetanse..... | 23 |
| 3 | Metode..... | 25 |
| 3.1 | Forskningsdesign | 25 |
| 3.1.1 | Deltakende observasjon | 26 |
| 3.2 | Utvalg | 27 |
| 3.3 | Materiale..... | 27 |
| 3.3.1 | Undervisningsopplegg til «Enig/uenig» | 27 |
| 3.3.2 | Undervisningsopplegg til «Norskhet» | 28 |
| 3.4 | Innsamling av data | 33 |
| 3.4.1 | Gjennomføring av samtaler | 34 |
| 3.4.2 | Nedskrivning av feltnotater..... | 35 |
| 3.5 | Kvalitativ innholdsanalyse | 35 |
| 3.5.1 | Koder og kategorisering | 36 |
| 3.6 | Forskningsetikk og forskningskvalitet | 38 |
| 4 | Analyse..... | 41 |
| 4.1 | «Enig/uenig»-samtalen..... | 41 |
| 4.1.1 | Kritisk tenkning..... | 41 |
| 4.1.2 | Lærers oppfordring | 42 |
| 4.2 | «Norskhet»-samtalen | 44 |

| | | |
|-------|--|----|
| 4.2.1 | Kritisk tenkning..... | 44 |
| 4.2.2 | Lærers oppfordring | 46 |
| 4.2.3 | Kulturforståelse | 47 |
| 4.2.4 | Majoritets-/minoritetsperspektiv | 48 |
| 4.3 | Oppsummering av funn | 49 |
| 5 | Drøfting | 51 |
| 5.1 | Sammenligning av funn fra «Enig/uenig» og «Norskhet» | 51 |
| 5.1.1 | Kritisk tenkning..... | 51 |
| 5.1.2 | Lærers oppfordring | 52 |
| 5.2 | Drøfting av resterende funn i «Norskhet»..... | 54 |
| 5.2.1 | Kulturforståelse | 54 |
| 5.2.2 | Majoritets-/minoritetsperspektiv | 55 |
| 5.3 | Vurdering av intervensjon | 57 |
| 6 | Avslutning | 59 |
| 6.1 | Konklusjon | 61 |
| 6.2 | Veien videre | 61 |
| | Referanser | 62 |
| | Vedlegg..... | 66 |

1 Introduksjon

Som en introduksjon til avhandlingen, vil jeg først vise til bakgrunn av valg for tema og aktualisering av det. Videre vil jeg redegjøre for problemstillingen avhandlingen tar utgangspunkt i, før jeg til slutt viser til strukturen jeg vil følge.

1.1 Bakgrunn for tema og aktualisering

I arbeid jeg hadde ved en barneskole i Norge, erfarte jeg at elever i en klasse distanserte seg fra melaninrike mennesker. Elevene gikk i 4. og 5. klasse og opptil flere ganger brukte de skjellsordet *neger*, og kom med andre negativt ladede beskrivelser om melaninrike mennesker. I forbindelse med hendelsene var det flere voksne til stede; klasseleder, voksenskikkelse, to studenter og meg. Likevel var det kun studentene og meg som slo ned på kommentarene og konfronterte elevene det gjaldt. Under konfrontasjonene forsøkte vi å forklare hvorfor det ikke var greit å bruke ordet, eller slike hatefulle ytringer. Elevene kom med svar som lignet «Det har jo ikke noe å si om vi sier neger, for det er jo ingen her som er det uansett» og/eller «De kan jo ikke høre oss, så da blir de jo ikke lei seg». Videre forsøkte vi å bevisstgjøre elevene for konteksten til ordet *neger*, samtidig som vi gjennomførte felles samtaler med klassen det gjaldt. Tiltakene vi la til grunn, opplevde vi lyktes i liten grad. Elevene begynte derimot hyppigere å anvende *neger* i kontekster uten sammenheng til ordets betydning, i tillegg til at de reagerte negativt dersom vi tok for oss tegneserier eller filmklipp med melaninrike mennesker i undervisningen. På bakgrunn av dette ble jeg interessert i å undersøke om jeg gjennom en annen inngang kunne arbeide med elevenes holdninger, uten at elevene skulle føle at de ble satt søkelys på og irettesatt. Nylig hadde jeg i egen KRLE-undervisning ved universitetet blitt lært opp i filosofisk samtale, og gjort bevisst de positive sidene ved å anvende metoden i klasserommet. Herunder økt selvstendig refleksjon og evne til kritisk tenkning. Dette i tillegg til at metoden fokuserer på at deltakerne er de som skal komme med meninger og perspektiver i en sak, og målet er å danne et undersøkende fellesskap og bli klokere sammen. Da min masteroppgave blir skrevet tilknyttet KRLE-faget, ser jeg flere måter å aktualisere avhandlingen.

I læreplanen tilknyttet KRLE-faget, ser man under kjerneelementet «Kunne ta andres perspektiv» at:

Faget skal gi elevene mulighet til å utvikle egne synspunkter og holdninger i møte med andre gjennom 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 (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Filosofisk samtale som intervensjon legger opp til at elevene skal ta ulike perspektiver og anvende kritisk tenkning i møte med ulike saksforhold. På bakgrunn av elevenes utfordring, er det dermed i henhold til dette kjerneelementet sentralt å ta opp temaet i KRLE-undervisning.

I en rapport publisert av Unicef i 2022, kom det frem at blant barn og unge har 37% blitt utsatt for rasisme på grunn av hvordan de ser ut. I undersøkelsen hadde 1815 barn og

unge mellom 13-19 år svart på spørsmål omkring rasisme. 57% av de som hadde opplevd rasisme svarte at det hadde skjedd på skolen, 13% hadde opplevd det på internett/sosiale medier, 4% på en fritidsaktivitet, 2% på jobb og 17% svarte andre steder (Unicef, 2022, s. 14-19). På bakgrunn av Unicefs funn er det nærliggende å gjøre en intervensjon hos de elevene som ytret seg på måter som kan kobles til rasistiske holdninger, uavhengig av hvorvidt elevene faktisk har det. I henhold til opplæringsloven og læreplanen skal elevene utdannes til å være demokratiske medborgere, og det skal være nulltoleranse for diskriminering i skolen. Da er det interessant at Unicef melder at 57% av de som hadde opplevd rasisme, erfarte det på skolen, og de andre stedene hadde en betraktelig lavere prosentandel. Røthing (2020) henviser til at tema som rasisme, innvandring, høyreekstremisme og andre lignende kontroversielle temaer kan bli unngått å ta opp i klasserommet, da det kan skape uro og ubehag (s. 59-60).

1.2 Studiens formål og problemstilling

I denne studien undersøker jeg om en filosofisk samtale som intervensjon kan bidra til elevenes kritiske tenkning og forståelse for norskhet. Dette gjør jeg gjennom en design-basert forskning, som går ut på å oppdage en utfordring, for så å utvikle en intervensjon tilknyttet den. I forbindelse med min erfaring av elevenes skille mellom seg selv og melaninrike mennesker, utarbeidet jeg et undervisningsopplegg som tok for seg en filosofisk samtale som omhandlet norskhet. Oppfordringen til elevene var å ta et minoritetsperspektiv, og valget av Karpe og deres tekster falt seg slikt sett naturlig, på bakgrunn av deres minoritetsbakgrunn, i tillegg til deres dagsaktuelle posisjon i norsk populærkultur. Samtidig ønsket jeg å engasjere elevene i timen, dette vil jeg komme tilbake til i forankringen av intervensjonen. Ettersom elevene aldri hadde deltatt i en filosofisk samtale før, valgte jeg å gjennomføre en annen filosofisk samtale på forhånd, tilknyttet et tema de kjente bedre til. Dette på bakgrunn av at det vil være interessant å undersøke om elevenes kritiske tenkning og deltakelse vil være forskjellige i de ulike samtalene. I tillegg ville det gi meg muligheten til å tilrettelegge opplegget for selve intervensjonen, dersom jeg så at det var behov for det.

I så måte er studiens problemstilling:

Hvordan kan en filosofisk samtale med utgangspunkt i et minoritetsperspektiv bidra til elevenes kritiske tenkning og forståelse for norskhet?

For å utdype problemstillingen skal jeg undersøke følgende forskningsspørsmål:

1. Hvordan uttrykker elevene kritisk tenkning gjennom filosofisk samtale?
2. Hvordan tilrettelegger lærer for kritisk tenkning og elevdeltakelse?
3. Hvilken kulturforståelse uttrykker elevene gjennom en filosofisk samtale?
4. Hvilket perspektiv tar elevene i en filosofisk samtale?

I avhandlingen vil det være sentralt å undersøke hvordan elevene uttrykker kritisk tenkning i de ulike samtalene, for å se om det er noen forskjell ut fra hvilket tema de undersøker. Det vil også være nærliggende å forske på min rolle i de filosofiske samtalene og hvordan jeg tilrettelegger for at elevene skal anvende og utvikle kritisk tenkning og deres deltakelse.

Senere er det interessant å se til hvilken kulturforståelse elevene uttrykker, ettersom jeg undersøker om intervensjonen kan bidra til elevenes forståelse av norskhet. Slikt sett kan jeg se til om elevenes forståelse utvikler seg, eller forholder seg likt gjennom samtalen. Til

slutt er det sentralt å se nærmere på hvilke perspektiver elevene anvender i intervensjonen, og da om det er et minoritetsperspektiv, majoritetsperspektiv eller en kombinasjon av disse to. Dette for å kunne undersøke om elevene har mulighet til å utvikle mangfoldskompetanse, som i henhold til Røthing (2020) ligger i en kombinasjon mellom kunnskap og perspektiver (s. 21-22). Dette kommer jeg tilbake til i teorikapittelet.

1.3 Avhandlingens struktur

For å kunne besvare avhandlingens problemstilling deles den inn i seks kapitler. Derunder introduksjon, teori, metode, analyse, drøfting og avslutning.

1.0 Introduksjon

I denne delen har jeg gjort rede for bakgrunnen for valg av tema og aktualisering av avhandlingen. I tillegg har jeg vist til studiens formål og problemstillingen jeg tar utgangspunkt i. Dette for å gi leseren en introduksjon til avhandlingen og hva den vil ta for seg.

2.0 Teori

I tilknytning til avhandlingen er det nødvendig å vise til hvilke teoretiske perspektiver jeg vil anvende, samtidig som jeg gjør rede for hvilke begrepsdefinisjoner jeg forholder meg til.

3.0 Metode

Metodedelen tar for seg hvilken metodisk tilnærming jeg har anvendt i avhandlingen. Herunder design-basert forskning, deltakende observasjon, utvalg, materiale og forankring av undervisningsopplegg, datainnsamling, gjennomføring av filosofiske samtaler, nedskrivning av feltnotater, analyse av data og forskningsetikk og forskningskvalitet. Dette er sentralt å gjøre rede for slikt at leseren forstår hvordan jeg har gått frem, i tillegg til at en vil få en forståelse av avhandlingens omfang.

4.0 Analyse

Under avhandlingens analyse-del viser jeg til kodingen av mitt datamateriale og hvilke funn jeg i den forbindelse har gjort meg.

5.0 Drøfting

Tilknyttet denne delen vil jeg ta for meg de funnene jeg har gjort rede for i analysen, og drøfte de opp imot teoretiske perspektiver jeg viser til i teori-delen og metode-delen. Dette vil gi meg en mulighet til å reflektere omkring de funnene jeg har gjort meg, i tillegg til at jeg kan plassere dem i en større sammenheng.

6.0 Avslutning

Til slutt vil jeg forsøke å svare på avhandlingens problemstilling, der jeg knytter konklusjonen opp mot funn og drøftingen av funnene.

I tilknytning min introduksjon har jeg innledet med å gjøre rede for en aktualisering av oppgaven og tema, før jeg deretter har gjort rede for avhandlingens problemstilling, påfølgende forskningsspørsmål og struktur. I neste kapittel vil jeg ta for meg relevante teoretiske perspektiver og begreper.

2 Teori

Denne delen av avhandlingen vil gjøre rede for relevante teoretiske perspektiver og begrepsdefinisjoner jeg forholder meg til og anvender gjennom oppgaven. I rekkefølgen; filosofi i skolen, kulturforståelse, den norske konteksten og nasjonalisme.

2.1 Filosofi i skolen

På oppdrag fra Kunnskapsdepartementet ga Breivik og Løkke i 2007 ut en kunnskapsoversikt om filosofi i skolen. Ved å vise til nyere forskning innen utviklingspsykologi, la de frem hvorfor arbeid med filosofi har gode effekter på elevers prestasjoner blant annet innen språkfag og matematikk. Ved å jobbe med filosofi vil man utvikle overordnede ferdigheter som er sentrale for å kunne lære. Herunder integrering av kunnskap og erfaringer fra forskjellige hold, i tillegg til evnen til å kunne resonnerer på egen hånd. I sin rapport presenterte de tre forskningsprosjekter omkring filosofiske samtaler i skolen. Alle deltakerne i prosjektene hadde filosofiske samtaler ukentlig over to til tre år, og elevene som deltok i forskningen viste fremgang både generelt og i enkelte skolefag (Breivik & Løkke, 2007).

Breivik og Løkke (2007) hevder at filosofi som eget kunnskapsområde, da omhandlende filosofihistorie eller filosofiske teorier, ikke har vært prioritert i grunnskolen. Derimot har interessen i størst grad vært knyttet til filosofi som en dialogisk aktivitet, en tilnærming til ideer og informasjon, spørsmål og svar (s. 4). Særlig har det tidligere KRL-faget, nå KRLE, aktualisert filosofi i større grad ved å innføre kompetansemål som nevner filosofi. I faget er det blitt åpenbart at filosofi, både som fagområde og som metode er et viktig element (Breivik & Løkke, 2007, s. 4-5).

2.1.1 Hva er filosofi?

En vanlig oppfatning er at filosofi hadde sitt utspring fra de kjente filosofene Aristoteles, Platon, Kant og Sokrates for å nevne noen. Julian Baggini, britisk forfatter og filosof, gjør en bevisst på at dette er den vestlige tradisjonen for filosofi og at det finnes andre utgaver. En for konkret definisjon på filosofi vil ekskludere mange tradisjoner innenfor filosofien, og slikt sett vil den kun ta for seg ens egne kulturelle tradisjon for filosofi. Samtidig vil en for vid definisjon ta for seg for mye, og dermed vil det ikke være noe som ikke kan inkluderes. Baggini heller mot å anvende en vid definisjon av filosofi, der han tar utgangspunkt i fellestrekk som gjelder for de aller fleste tradisjoner i forbindelse med filosofi (Baggini, 2018, s. xxix-xxx)

People are doing philosophy, badly or well, whenever they set their minds to a systematic investigation of the nature of the world, selfhood, language, logic, value, the human good, the sources or justifications of knowledge, the nature and limits of human reason. When such issues are dealt with purely by myth or dogma it is religion and folklore, not philosophy. When methods have been agreed upon to answer the questions empirically, inquiry becomes scientific, not philosophical (Baggini, 2018, s. xxx).

Helskog og Ribe (2009) fokuserer på den opprinnelige betydningen av filosofi. I den forstand ved de greske ordene «filos» og «sofia», som kan oversettes til kjærlighet eller venn, og visdom, innsikt eller klokskap. De påpeker at den tyske filosofen, Immanuel Kant, mente at en filosof betegnet en «mester i visdommen». Likevel er det mange som har gått bort fra dette og gitt ordene en helt annen betydning og innhold, enn det Kant og de gamle grekerne gjorde. Imidlertid er det kjærligheten til visdom de fokuserer på i møte med filosofi-begrepet og filosofi i skolen (Helskog & Ribe, 2009, s. 48-49). Videre gjør de rede for at deres lærerveiledning til filosofi i skolen baserer seg på en hverdagslig form for filosofi. De legger til grunn at utgangspunktet for å filosofere skal basere seg på hverdagslivet til folk, og deres møter med andre mennesker. Ikke abstrakte teorier, begreper eller tankebygninger. Alle mennesker har en noenlunde bevisst *livsfilosofi*, altså en grunnleggende forståelse av en selv, ens verdisyn og hvordan alt henger sammen. Slikt sett er *livsfilosofi* noe en både kan utvikle og gjøres mer bevisst overfor (Helskog & Ribe, 2009, s. 49-50).

2.1.2 Den filosofiske samtalen

I henhold til Helskog og Ribe (2009) skal en filosofisk samtale ta for seg hverdagsproblemer i elevenes liv sammen med andre. Sånn sett kan alle erfaringer legges til grunn for en filosofisk refleksjon eller dialog. Et premiss for at det skal kunne kalles en filosofisk samtale er at den skal være undersøkende og åpen (s. 51). Et mål er å skape et undersøkende fellesskap, en dialog, der man lytter til hverandre og argumenterer åpent og seriøst og begrunner sine påstander. I all hovedsak skal samtalen foregå mellom elevene, der de skal legge til grunn gode argumenter, konstruktive forslag og mulige perspektiver, også blir det lærerens oppgave å bistå der det er behov. I en filosofisk samtale skal det være metodiske rammer, og det skal fokuseres på spørsmål hvor det ikke finnes entydige svar (Breivik & Løkke, 2007, s. 10).

Den filosofiske samtalen skal gå sakte og være konsentrert. Eksempelvis skal man ikke gå videre i samtalen, før alle forstår, men det betyr derimot ikke at alle skal være enige. Oftest starter en filosofisk samtale ved at elevene har en felles hendelse, det kan være en tekst, et videoklipp, en handling eller et spontant problem fra klassen eller lignende. Målet skal da være å komme frem til noe sant, bra eller bedre enn det man startet med (Børresen et al., 2012, s. 171). Helskog og Ribe (2009) deler den filosofiske samtalen inn i fire faser. Som Børresen et al. mener de at en vil starte med en felles hendelse, før en i neste fase bestemmer fokus og tar utgangspunkt i et gitt spørsmål eller en gitt påstand. I tredje fase kommer selve den filosofiske samtalen, hvor man sammen har en undersøkelse av argumenter, erfaringer eller svar. Til slutt har man en metasamtale, som er en samtale om samtalen, og kan fungere som en oppsummering (s. 72-84).

2.1.3 Hvorfor filosofere i skolen?

Å bevisst tenke rasjonelt i møte med visse temaer, er ikke noe man gjør uten videre; det er en evne som må opparbeides. Det krever såpass mye anstrengelse og konsentrasjon å kunne holde en tanke og undersøke den i forbindelse med holdbarhet og konsekvenser. Til sammenligning vil den nevnte måten å tenke på, bryte med den tillærte måten vi bruker til dagligdags, der vår rasjonalitet blir brukt på en usystematisk måte, og ofte ubevisst (Fastvold, 2009, s. 19).

I dagliglivet vil man ofte tenke at kritikk er noe negativt, der man påpeker feil eller mangler hos mennesker. I filosofien er «kritisk tenkning» derimot ansett som velbrukt og positivt (Fastvold, 2009, s. 22). Kritisk tenkning tar for seg at man anvender sin rasjonalitet på en

selvstendig og undersøkende måte i møte med ulike saksforhold (Fastvold, 2009, s. 22). «Kritisk tenkning er like viktig som å lese, skrive og regne» påstår Fastvold (2009, s. 19). Han begrunner dette med at det å kunne vurdere det vi lærer, leser og hører på et rasjonelt og selvstendig vis er fundamentalt for å kunne klare seg i det moderne samfunnet. I alle fall dersom man ønsker å gjøre de unge, lovende og påfølgende generasjonene til selvstendige tenkere, som klarer å ivareta og videreutvikle det demokratiske styresettet vi har i dag (Fastvold, s. 2009, s. 20).

I en artikkel om kritisk tenkning beskriver dosent emertia og filosof Beate Børresen at det å være kritisk handler om å:

- ta ansvar for egne oppfatninger gjennom å begrunne påstander og være åpen for alternative måter å forstå på
- kunne håndtere tvil og forholde seg til at man på mange viktige områder ikke kan bli helt sikker, samtidig som man søker etter (større) visshet
- forholde seg til sannhetsbegreper og sannhetsteorier
- trekke inn verdier i undersøkelsen
- søke kunnskap
- lytte og lese nøye
- vurdere det som påstås
- våge å skille seg fra andre
- våge å stole på egne konklusjoner
- ha evne til å korrigere egne oppfatninger
- kunne ta den andres perspektiv
- basere seg på erfaringer, kunnskap og logikk
- våge å prøve og våge å ta feil
- bruke saklig språk (Børresen, 2020).

En slik oppsummerende og konkret liste på hva kritisk tenkning innebærer, er anvendelig i møte med å skulle undersøke om elever viser kritisk tenkning. Jeg vil komme tilbake til denne i tilknytning til avhandlingens analysedel, der jeg tar for meg funn fra gjennomføringen av de filosofiske samtaler.

Fastvold argumenterer med renessansefilosofen, René Descartes' ord om at «rasjonalitet er den mest likelig fordelte menneskelige evne» og sammenligner det med musikalske, kreative og idrettslige evner som derimot ikke ligger like naturlig for alle. På dette viset vil undervisning med filosofiske samtaler gjøre desidert mer for å utvikle en demokratisk arena, enn de nevnte fagområdene (s. 20). Fastvold viser også til at rasjonalitet og språkferdighet er tett sammenvevd, da vår språklighet springer ut fra vår rasjonalitet. På samme måte som at man må oppøve seg ferdigheter innenfor språkføring og eget ordforråd, må også rasjonaliteten oppøves da det ikke vil skje uten videre (Fastvold, 2009, s. 21).

Kritisk tenkning kan ses på som en brobygger mellom språk- og realfag, da den fordrer både språklig forståelse og en logisk-matematisk forståelse. Dette er en bro Fastvold mener ikke er bygd enda, som kan være på bakgrunn av at kritisk tenkning er en oppgave som går på tvers av etablerte faggrensere. Han slår fast at denne broen burde bygges straks av skolen. Det er først da lærere kan gi elever en undervisning som setter dem i stand til å bruke sin rasjonalitet på et bedre vis, og utnytte den i en større grad (Fastvold, 2009, s. 21).

I en filosofisk sammenheng holder en fast ved at ordet «kritisk» vil være synonymt med «åpen, undersøkende». Ved å stille spørsmål som «Forholder det seg virkelig slik vi tror det gjøre? Eller må vi justere våre oppfatninger på dette punktet» (Fastvold, 2009, s.23). I denne forstand vil filosofi være beslektet med vitenskap, der man også undersøker og kontrollerer eksisterende oppfatninger om verdens natur på et systematisk og rasjonelt vis. Uten en slik kontrollering vil ikke tenkningen og vitenskapen komme videre, men stoppe opp (Fastvold, 2009, s. 23).

Kritisk tenkning er helt sentralt både i kompetansebegrepet og i forståelse av dybdelæring. Kompetanse viser til forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning, og dybdelæring defineres som at elevene skal lære noe så godt at de kan bruke det de har lært i nye situasjoner. Dessuten er kritisk tenkning sammen med etisk bevissthet framhevet som en av opplæringens grunnverdier i læreplanens overordnede del. Kritisk tenkning fremstilles som helt sentralt for utvikling av kunnskap, og sammen med etisk bevissthet skal kritisk tenkning bidra til at elever utvikler god dømmekraft (Kunnskapsdepartementet, 2017).

2.2 Kulturforståelse

I denne delen vil jeg ta for meg teori som forklarer hvordan en kan definere «kultur», i tillegg til ulike forståelser av kultur. I forbindelse med oppgaven min vil det være særlig interessant å se nærmere på *kultur som essens* versus *kultur som konstruksjon*. Dette er relevant å ha med som teori, da jeg undersøker elevenes forståelse for norskhet.

2.2.1 Kulturbegrepet

Hastrup (2004), Dahl (2013), Eriksen (2021) og Eriksen og Sajjad (2020) viser alle til at kultur er et begrep som er vanskelig å definere og gi en uttømmende beskrivelse av. Dette gjelder både kultur som fenomen og kulturbegrepets historie. I forbindelse med at jeg opplever at Eriksen (2021) er en hyppig brukt kilde av forskere og antropologer, velger jeg å anvende Eriksens definisjon.

Ordet kultur kommer fra det latinske ordet *colere* som betyr å dyrke. Enda den dag i dag lever det norske verbet å *kultivere*, som da blir sett i sammenheng med oppdyrket mark. Til hverdags bruker vi derimot kultur i andre settinger enn denne. Det snakkes hyppigere om bedriftskultur, ungdomskultur, politisk kultur, innvandrerkultur og kvinnekultur. Det er først i møte med *fremmede kulturer*, kulturforskjeller og kulturkonflikter at vi bruker ordet på en annen måte, enn dersom vi for eksempel snakker om finkultur eller populærkultur. Disse begrepene er viktig å holde adskilt (Eriksen & Sajjad, s. 34, 2020).

Eriksen (2021) viser til Edward Tylor sin definisjon av kultur; «Kultur, eller sivilisasjon, er den komplekse helhet som består av kunnskaper, trosformer, kunst, moral, jus og skikker, foruten alle de øvrige ferdigheter og vaner et menneske har tilegnet seg som medlem av et samfunn». Denne definisjonen gjør rede for at forskjeller mellom folkeslag ikke er medfødt, men skyldes at mennesker som lever i forskjellige samfunn, har skaffet seg ulike ferdigheter og kunnskaper da samfunn og naturmiljø krever det. Tylor (1871) viser til at forskjellen er kulturell, og ikke genetisk eller biologisk (Eriksen, 2021, s. 15-16).

Dersom vi snakker om «fremmede kulturer» er det ifølge Eriksen og Sajjad (2020) mer eller mindre brukt synonymt med samfunn-begrepet. Et samfunn defineres ifølge dem som et system av roller, plikter og relasjoner mellom mennesker som er omfattende nok til at de fleste innbyggerne får tilfredsstilt de fleste av sine behov der. *Kultur* er derimot de tankene, kunnskapene og ferdighetene mennesker har tilegnet seg som medlemmer av et samfunn. Medlemmer som tilhører et samfunn har forskjellige ideer, kunnskaper verdier,

motivasjoner og ønsker. Et samfunn kan med andre ord være flerkulturelt. Det kan være betydelige kulturelle variasjoner mellom medlemmer i ett og samme samfunn (Eriksen & Sajjad, 2020, s. 41).

Det er også viktig å skille mellom kultur og individ. Dersom kultur er alt som er blitt lært, og ettersom folk som lever på samme sted, lærer mye av de samme tingene, så skulle vel disse være helt like? Erfaring forteller at det ikke er slik. Folk som lever på samme sted har ofte mye til felles, for eksempel kan det være språk og skikker, men på andre måter kan de være veldig ulike, refererer Eriksen og Sajjad til (2020, s. 41).

2.2.2 Det beskrivende kulturbegrepet

Arne Martin Klausen, en norsk antropolog, definerer *det beskrivende kulturbegrepet* som «de ideer, verdier, regler og normer som et menneske overtar fra den foregående generasjon og som man forsøker å bringe videre – oftest noe forandret – til den neste generasjon» (Klausen, 1970, s. 10). Hvis man da anser kultur som avgrensede enheter og mener at kultur følger nasjonens grenser, vil man snakke om norsk kultur, dansk kultur, somalisk kultur. Dette kan forstås som et uttrykk for det beskrivende kulturbegrepet, og i henhold til begrepet vil en gå ut fra at alle i en nasjonalkultur deler verdier, regler og normer. På bakgrunn av denne tankegangen vil det også være mulig å identifisere kulturelle fellestrekk, altså noe som er felles for alle nordmenn eller tyskere. I denne forbindelsen mener man at kultur forandrer seg veldig langsomt, i tillegg til at det blir brukt som en forklaring på hvorfor folk handler som de gjør (Jensen, 2005, s. 20-21).

En beskrivende kulturforståelse, blir ofte kalt *essensialistisk* eller i denne oppgaven *kultur som essens*, men de tar ikke for seg helt det samme (Dahl, 2013, s. 38). Dahl (2013) definerer det slik:

Med essensialistisk kultur anses det at det er en essens (ekstrakt), en kjerne som uttrykker en homogenitet og en særegenhet i en bestemt kultur. Det kan være ferdigheter, væremåter og oppfatninger som anses som karakteristiske for akkurat denne kulturen (Dahl, 2013, s.38).

I korte trekk kan kultur som essens beskrives slik:

- Kultur går i arv fra generasjon til generasjon.
- Kultur er de ideer, normer, betydninger og praksiser som preger en bestemt gruppe.
- Mennesket er bærer av kulturell identitet.
- Kultur kan ses på som en avgrenset enhet og ses på som essens.
- Kultur sin betydning kan forutsies.
- Kultur betraktes som forholdsvis homogen. Det monokulturelle er det normale.
- Kultur er først og fremst definert ut fra nasjon eller religion (Bogish & Kornholt, 2020, s. 139).

I nyere tid er denne essensialistiske tilnærming til kultur i større grad blitt problematisert, og da spesielt i kulturelle komplekse sammenhenger (Eriksen & Sajjad, 2020, s. 42). Eriksen (1994) viser til at det mest vanlige i verden i dag er kulturblending, eller *kreolisering*. Kultur ikke er en udelelig pakke som baserer seg på skikk og bruk, som man enten har eller ikke (s. 30-36). Dahl (2013) tolker den norske antropologen Fredrik Barth (1994), og beskriver ytterligere at kultur er ikke noe mennesker innehar, men noe individet posisjonerer seg ved og gjør gjeldende i møter med andre mennesker (s. 40-42). Denne

tilnærmingen kalles den dynamiske kulturforståelsen, men blir også beskrevet som det komplekse kulturbegrepet gjennom den teorien jeg har benyttet meg av.

2.2.3 Det komplekse kulturbegrepet

Jensen (2005) viser til det komplekse kulturbegrepet som bygger på å forstå kulturer som den kunnskapen, betydningen og verdiene som mennesker forhandler og deler med andre innenfor ulike sosiale fellesskap (s. 21-22). Det komplekse kulturbegrepet vil være konstruktivistisk. Begrepet eller forståelsen vil behandle kultur som noe folk gjør, utfører og/eller konstruerer imellom seg (Dahl, 2013, s. 42). Ved å benytte seg av en *konstruktivistisk* tilnærming til kultur, vil man ofte benytte seg av ordet i flertallsform; «kulturer». Samhandling mellom kulturer finner sted, men det er menneskene som kommuniserer med hverandre. Mennesket vil gå inn i enhver interaksjon med kulturelle forforståelser og verdier, og innganger for å forstå en annen. Hvilke kulturelle elementer som gjør seg gjeldende vil komme an på forholdet mellom de det kommuniseres mellom, i tillegg til kontekst, situasjon og maktfordeling. Slikt sett konstruerer mennesker ikke kultur i et vakuum, men i samspill med hverandre (Dahl, 2013, s. 42-43).

Kultur som konstruksjon kan ses slik ut:

- Kultur skapes i møtet mellom mennesker
- Kultur er de ideene, normene, betydningene og praksisene som mennesker deler og forhandler innenfor og imellom forskjellige fellesskaper.
- Mennesket konstruerer og forhandler kulturell identitet
- Kultur finnes imellom mennesker.
- Kultur er avhengig av situasjonen og relasjonen mellom mennesker.
- Kulturs betydning kan undersøkes.
- Kultur betraktes som heterogen – vi er alle kulturelle blandingsprodukter.
- Det multikulturelle eller interkulturelle er normalen.
- Kulturelle fellesskap og tilhørighetsforhold kan komme av flere faktorer, for eksempel ut fra interesser, kjønn eller alder (Bogish & Kornholt, 2020, s. 139).

Det beskrivende og komplekse kulturbegrepet er avhengig av å ha et essensialistisk utgangspunkt, for å i det hele tatt gi mening selv. Kritikken av essensialisme kommer dermed ikke av at vi har fått et nytt og mer effektivt verktøy for å kunne analysere kultur (Haus et al, 2003, s. 32-34). Marianne Gullestad (2002) viser til at det er umulig å unngå essensialiserende generaliseringer, selv om hensikten er å vise hvor problematiserende slike stereotyper kan være (s. 53 & 134). Dermed er det mye som tyder på at vi trenger begge deler, både en beskrivende, essensialistisk og en kompleks og dynamisk analyse (Dahl, 2013, s. 45).

2.3 Den norske konteksten

Dersom en vil gjøre det lett for seg selv kan man si at man er norsk, dersom en er født i Norge, har en norsk dialekt som morsmål og er norsk statsborger. Dersom en skal yte rettferdighet ovenfor Norges virkelige mangfold, må man derimot ordlegge seg litt annerledes (Eriksen & Sajjad, 2020, s. 94). Eriksen og Sajjad reiser spørsmål om det kan finnes *grader av norskhet*, for hva med norskfødte barn av innvandrere og norskamerikanerne? Og hvor norske er egentlig de «etniske nordmennene» som henter store deler av sin identitet fra den amerikanske populærkulturen? Det flerkulturelle Norge som de siste tiårene har blitt satt søkelys på, blir ofte sett på som en årsak til at vi ikke klarer å avgrense en klar «norsk identitet». Innvandring er derimot bare en av flere årsaker

til at vi opplever en globalisering og forhandling om «vår» identitet (Eriksen & Sajjad, s. 94-95).

I forbindelse med å skulle definere hva det særnorske er, trekker Eriksen og Sajjad (2020) Norges historie frem, derunder bondesamfunnet, desentraliserings-politikken, den forsinkede urbaniseringen og forholdet til naturen. Avslutningsvis viser de derimot til at Norge kanskje først og fremst er et språkfelleskap, og reiser spørsmålet; Blir man da norsk dersom man snakker flytende norsk? (s. 96).

Norge har alltid hatt grupper som har gått utenfor majoriteten. Til tross for den økte tilflyttingen til Norge, har likevel oppfatningen av hva det vil si å være norsk endret seg med tiden. Det styrkende mangfoldet Norge har opparbeidet seg, har blitt møtt med vektlegging av nasjonale verdier, blant annet ved utredningen *Identitet og dialog* (NOU 1995:9) (Breidlid, 2017, s. 19). Breidlid (2017) oppsummerer enkelte av poengene til Marianne Gullestad (2002) og viser til at hun hevder at samtidig som skillelinjer mellom klasser i samfunnet er blitt mindre tydelig, har skillet mellom «oss» -et og «innvandrerne» blitt klarere. Det henvises til at hun baserer dette på «likhetstenkning», som idealiser et likt «forestilt fellesskap», og viser til at det er det vanligste man anser som «det nasjonale fellesskapet». Dette klargjør og styrker grenser mot dem som oppfattes «å ikke høre til» det sagte fellesskapet, som kommer som en konsekvens av at forestillingen om Norge som etnisk nasjon har dominert i lang tid. Det knyttes til at territorium og slektskap kommer hånd i hånd, dermed blir ikke innvandrere regnet som en del av fellesskapet (s.19).

Formelt følger Norge en demosbasert politikk, som innebærer at man legger vekt på å se nasjonen som et politisk fellesskap. Imidlertid i forbindelse med aksept og tilhørighet til nasjonen, så befinner Norge seg i et etnosperspektiv. Etnostradisjonen viser til at man vektlegger nasjonens historie, forfedre og kulturelle tradisjoner. Noe satt på kanten så forsøker Norge offisielt å inkludere hele befolkningen, men i forbindelse med inkludering på det følelsesmessige planet ekskluderes grupper i landet, som faller utenfor den etniske majoriteten (Breidlid, 2017, s. 19). I forbindelse med spørsmål omkring norskhet, hevder Gullestad (2002) at det er ens etniske familiebakgrunn som dominerer i det norske samfunnet (s. 98).

2.3.1 Nasjonalisme

Thomas Hylland Eriksen (2021) definerer nasjonalisme som en politisk ideologi som baserer seg på at alle innenfor en stat innehar samme kultur, og at kulturens grenser tilsvarer statens grenser. Ideelt sett vil staten da bare inneholde mennesker som er like (s. 239). Nasjonalismen glorifiserer og bejubler gamle tradisjoner, og hyller det som antas å være forfedres kultur. Bevegelser som baserer seg på dette, kan forstås som en måte å tilpasse seg nye sosiale og kulturelle omstendigheter. Da slipper man å gi slipp på det «gamle», og slikt sett kan man få en følelse av kontinuitet i en verden som utvikler seg raskt (Eriksen, 2021, s. 239).

Norsk nasjonalisme er et eksempel på det som blir beskrevet over. Under unionstiden fra 1814 til 1905 ble norsk nasjonalisme for alvor utviklet. I den sammenheng ble natur og bondeliv det som ble idealisert (Eriksen, 2021, s. 240). I kampen for nasjonal selvstendighet ble denne norske folkesjelen, eller kulturarven, brukt som et politisk verktøy. Dette bidro til å uttrykke et etnisk særpreg samtidig som den skapte en forestilling om et kulturelt fellesskap og samhørighet mellom byer og landet (Breidlid, 2017, s. 21).

I sammenhenger der nasjonalisme, nasjonalitet og nasjonal identitet blir nevnt har jeg ved flere forfattere blitt bevisst Benedict Andersons omtale av nasjonen som et «forestilt

felleskap» (F.eks. Bogisch & Kornholt, 2020; Eriksen, 2021; Gullestad, 2002; Hastrup, 2004; Jensen, 2004). Anderson skriver:

Det vil være lettere, tror jeg, å betrakte nasjonalismen som et begrep av samme type som «slektskap» og «religion», fremfor begreper av typen «liberalisme» eller «fascisme». I antropologisk ånd vil jeg dermed foreslå følgende definisjon av nasjonen: Det er et forestilt, politisk fellesskap – og det blir oppfattet som både begrenset og suverent. (Anderson, 1991/1996, s. 19)

Anderson begrunner at nasjonen er forestilt, da medlemmene i nasjonen aldri vil kjenne alle sine medborgere. Imidlertid vil de forestille seg at de er medlemmer i det samme fellesskapet. Nasjonen kan også oppfattes som begrenset, da selv den største nasjon vil ha en endelig grense og utenfor grensen vil det finnes andre nasjoner. Ingen nasjoner kan med andre ord omfatte hele menneskeheten. Nasjonen er suveren på bakgrunn av at begrepet kom til i en tid der «opplysning og revolusjon hadde brutt ned legitimiteten til det nedarvede guddommelige, hierarkiske og dynastiske styresett». I tillegg til at nasjonen oppfattes som et fellesskap. Uansett hvor store forskjeller som måtte finne sted i fellesskapet, vil nasjonen bli oppfattet som et «brorskap», der alle er villige til å drepe og dø for brødrene sine og nasjonen sin (Anderson, 1991/1996, s. 19-21). Eriksen (2021) viser til at gjennom et felles lovverk, utdanningsvesen, arbeidsmarked og språk bygger man på en tanke om likhet, og dermed baserer nasjonalisme seg på å gjøre en kulturell homogenisering (s. 243).

Begrepene nasjon og etnisk gruppe blandes kontinuerlig i dagligtalen. Nasjonalisme og etnisitet er beslektede fenomener, men mange etniske grupper er ikke nasjoner, og nasjoner trenger heller ikke å være etniske grupper, men heller basere seg på territorium og ikke-etniske prinsipper (Eriksen, 2021, s. 244). I likhet med mange andre begreper jeg i denne teoridelen forsøker å definere, er *etnisitet* et omfattende begrep med mange lag (Eriksen, 2021, s. 220). I dagligtalen brukes begrepet i sammenhenger med «etniske grupper», og da ofte om en minoritetsgruppe med et antatt kulturelt særpreg. Imidlertid kan «etnisk gruppe» innenfor antropologien også vise til majoritetsbefolkninger. I all hovedsak handler etnisitet om kontakt mellom grupper, der enkelte innad i gruppen definerer seg som kulturelt ulike (Eriksen, 2021, s. 220). De fleste stater er fleretniske, men mange domineres av én enkelt etnisk gruppe. Eriksen stadfester at dette er årsaken til at man finner minoritetsproblemer. «Minoriteter er et direkte produkt av majoriteter. Dersom de ikke var blitt innlemmet i dominerende stater, ville de ikke ha eksistert som minoriteter» (Eriksen, 2021, s. 238).

2.3.2 Minoriteter

En etnisk minoritet definerer Eriksen (2021) som en gruppe som ikke dominerer politisk og som befinner seg innenfor en etnisk kategori (s. 244). I dagligtalen brukes ordet minoritet som en måte å vise til et mindretall i forhold til noe større, derimot er det i en mer faglig sammenheng snakk om politisk underordning. Slik sett er det åpenbart at i forholdet mellom minoriteter og majoriteter, har majoriteten mer makt enn minoriteten (Eriksen, 2021, s. 244). Begrepene *majoritet* og *minoritet* er relative, da det handler om relasjoner mellom mennesker. I dag bruker man stort sett statsgrenser som målestokk for hva som definerer noen som en minoritet, og hva som er en majoritet. Dermed kan en gruppe minoriteter både utgjøre noen tusener mennesker, men også flere millioner (Eriksen & Sajjad, 2020, s. 77). Eriksen (2021) argumenterer imidlertid for at begrepet minoritet er relatert til både skalaen og organiseringen av det sosiale systemet, og at avgrensningen av dette systemet også er relativt. Dette betyr at minoriteter kan bli

majoriteter dersom de for eksempel klarer å avgrense en stat på en ny måte, eller at de kan være en minoritet et sted og en majoritet et annet sted (s. 244). I Norge kan man i første rekke dele etniske minoriteter inn i to grupper. Dette vil være *urfolket*; samene og *urbane minoriteter*, da innvandrere, flyktninger og deres etterkommere. Att på til kommer de nasjonale minoritetene. Gruppene som defineres som nasjonale minoriteter har levd i landet lenge nok til at de ikke regnes som innvandrere (Eriksen & Sajjad, 2020, s. 77).

I forbindelse med majoriteter og minoriteter, er det vanskelig å komme utenom en påpeking av maktforskjellene i relasjonen. Ikke nok med at majoriteten har den politiske og økonomiske makten, så har de overtaket i forbindelse med de kulturelle uttrykksmåtene og ferdighetene som blir høyest verdsatt i samfunnet. Slikt sett føler mange minoriteter seg mindre kvalifisert i sammenhenger når majoritetsbefolkningen ikke setter pris på deres egenskaper. I en slik relasjon er det vanlig at den sterkeste parten overser den svakes kompetanse, og vil bare se en dårligere versjon av seg selv (Eriksen & Sajjad, 2020, s. 88). Majoritetens overtak kan forklare hvorfor minoriteter blir tvunget til å tilpasse seg kulturelt, for å fremme sine krav mer effektivt. Man må lære seg de politiske spillereglene, som igjen er definert ut fra stat og massemedier. Også omkring relasjonen mellom minoriteter og majoriteter er det majoritetens meninger som dominerer. I debatten omkring innvandring, er det ikke-innvandrere som ytrer seg mest, og bildet som males av innvandrere i massemedier, er i høyeste grad skapt av «nordmenn» og gjenspeiler ofte norske fordommer. På samme måte har nok innvandrere fordommer mot det norske, men deres tolkninger er mindre kjente, for det er ikke de som setter den politiske dagsordenen og som har makten til å definere virkeligheten eller til å styre massemediene. Etnisk norske har «rett» til å ekskludere på bakgrunn av rase eller religion, men få muslimer har mulighet til å nekte kristne jobb. Den ujevne balansen i makt mellom nordmenn og innvandrere er et premiss for relasjonene, og selv om man kjenner til ubalansen er det vanskelig å skulle forandre den (Eriksen & Sajjad, 2020, s. 89).

2.3.3 Mangfoldskompetanse

Mangfold er et begrep som er i vinden for tiden, og blir av mange bedrifter og institusjoner brukt som en kjerneverdi de ønsker å fremme og verne om. Dette gjelder også styringsdokumenter for utdanningsfeltet. Begrepet i seg selv er lite presist og kan fremstå som koselig, samtidig som det er kritisert for å dekke utfordringer og uenigheter i samfunnet. Mangfold bygger i utgangspunktet på teorier som ser på hvordan faktorer som sosial klasse, kjønn og etnisitet samspiller. Gjennom å undersøke lignende forhold åpner det opp for å forstå komplekse fenomener og utfordringer i samfunnet (Røthing, 2020, s. 9-11).

Røthing (2020) forklarer at mangfoldskompetanse dreier seg i all hovedsak om kunnskap og perspektiver. Det sentrale omkring kompetansen ligger i kombinasjonen av kunnskap og perspektiver, og da med forbehold om at perspektivene inviterer til en bevisstgjøring og kritisk tenkning i henhold til maktforhold i relasjoner mellom mennesker og grupper av mennesker i samfunnet (s. 21-22). Dette kan bidra til at fokuset som stort sett ligger på at «vi» skal hjelpe «de andre», forskyves til å fokusere på hva som skjer i de relasjoner og prosesser som bidrar til å opprettholde maktforholdene og oppfatningene om «vi» og «de andre» (Røthing, 2020, s. 22).

I denne delen av avhandlingen har jeg gjort rede for teoretiske perspektiver og begreper avhandlingen står i kraft av. Videre vil jeg gjøre rede for hvilken metodisk tilnærming jeg har anvendt da jeg innhentet datamateriale for å kunne besvare avhandlingens problemstilling.

3 Metode

I denne oppgaven har jeg gjennomført en forskningsstudie ved en skole jeg hadde tilgang til over tid. Ved skolen hadde jeg tilknytning til en klasse der det ved flere anledninger forekom at elevene ytret negative holdninger mot melaninrike mennesker. To studenter og meg gikk sammen for å forsøke å svekke skillet mellom det som ble ansett for å være «oss»-et og «de andre». Som nevnt i introduksjonsdelen så erfarte jeg at de tiltakene vi la til grunn, i liten grad lyktes. Dermed valgte jeg å basere min avhandling på å utforme en intervensjon innenfor den design-baserte studietradisjonen, for å arbeide videre med elevenes holdninger. I denne delen av oppgaven vil jeg gjøre rede for min metodiske tilnærming til avhandlingen, hvor jeg tar for meg mitt utvalg, en forankring av mitt materiale, innsamling og analyse av data og forskningsetikk og forskningskvalitet.

3.1 Forskningsdesign

Jeg valgte filosofisk samtale som metode for intervensjonen, da jeg hadde et ønske om at elevenes perspektiver og refleksjon skulle være i fokus. De tidligere tiltakene baserte seg på en mer vanlig undervisningskontekst, der det var en voksen som skulle ta perspektiver og fortelle hva som var rett og galt. Dette fikk vi erfare at ikke fungerte, da falt det seg naturlig å velge filosofisk samtale som intervensjon, ettersom det i den konteksten er elevene som anvender kritisk tenkning. På bakgrunn av utfordringen jeg opplevde i klasserommet, vinklet jeg samtalen inn på norskhet. Dette for å kunne belyse deres skille og utfordre det, uten at de opplevde at det var et angrep på deres holdninger jeg erfarte at lå til grunn. Undervisningsoppleggene jeg utformet hadde dermed to formål: 1) Utfordre og oppfordre til utvikling av elevenes kritiske tenkning i forbindelse med det å være norsk, slik at skillet mellom «oss» og «de andre» skulle minske, og 2) utvikling av en filosofisk samtale, som intervensjon, som skulle anvendes i klasserommet.

Dersom en ser det jeg har gjort rede for over i lys av Anderson og Shattuck (2012) og McKenny og Reeves (2013) kan en gjenkjenne at mitt prosjekt er inspirert av en design-basert forskning (design-based research eller DBR). DBR starter med å identifisere et sentralt problem i en faktisk utdanningskontekst, som man videre søker å løse gjennom utforming og testing av intervensjoner. Målet med DBR er vanligvis todelt: for det første å øke den teoretiske forståelsen av et fenomen, og for det andre å utvikle en intervensjon man kan bruke i en reell setting (Anderson & Shattuck, 2012, s. 16; McKenny & Reeves, 2013, s. 98).

Ettersom jeg var ute etter å utvikle en optimalisert intervensjon for å kunne løse nevnte utfordring, var det nødvendig å introdusere filosofisk samtale som en arbeidsmetode på forhånd av hovedsamtalen. Det var grunnleggende å opparbeide seg en forståelse av hvordan elevene kom til å delta i en filosofisk samtale, slik at jeg i ettertid kunne tilpasse hovedopplegget på best mulig vis for elevene og for forskningen. Da jeg var kjent med klassen, var jeg bevisst hvordan de deltok i vanlig undervisning og jeg hadde fått et innsyn i deres evne til å anvende kritisk tenkning. Ut fra disse erfaringene utartet jeg opplegget til introduksjonssamtalen «Enig/uenig» og deler av opplegget til «Norskhet»-samtalen, slik at jeg etter endt gjennomføring av «Enig/uenig», kunne supplementere til «Norskhet» etter behov. Dette kan ses i sammenheng med det Bradley og Reinking (2011) skriver omkring design-basert forskning, og at metoden er kjennetegnet ved kontinuerlig

datainnsamling for å kunne evaluere en intervensjon og tilpasse den til lokale behov (s. 193). Igjen kan disse prosessene føre til en utvikling av prinsipper som kan brukes videre og som kan hjelpe til med å utvikle intervensjonen (Anderson & Shattuck, 2012, s. 16; McKenny & Reeves, 2013, s. 98).

3.1.1 Deltakende observasjon

I forbindelse med gjennomføringen av intervensjonen med den nevnte klassen, falt det seg naturlig å anvende deltagende observasjon som metode. Dette da jeg utformet undervisningsopplegg som jeg ville gjennomføre selv, og det ville være jeg som stilte spørsmål til elevene og utforske om elevene hadde nevnte evner og/eller utviklet dem. Thaagard (2013) viser til at deltagende observasjon er når forskeren er til stede i sosiale situasjoner og systematisk iakttar hvordan aktørene handler. Forskeren vil underveis i en slik metode delta i deltakernes aktiviteter, utvikle kontakter og snakke med deltakerne underveis for å få en tilbakemelding på den forståelsen hen har opparbeidet seg i sin observasjon (s. 69).

Som nevnt var jeg kjent med skolen, klassen og elevene før observasjonen som skulle finne sted. Ofte kan det være nyttig å besøke en skole eller undervisningsøkter før man gjennomfører datainnsamlingen, skriver Gleiss og Sæther (2021). Man kan da få innsikt i relasjoner og samhandling mellom aktørene eller vanlig arbeidsmetode i den aktuelle klassen. Dette kan gjøre det lettere å plassere det som blir sagt inn i en kontekst og dermed styrke analysen i forskningen (Gleiss & Sæther, 2021, s. 102).

I forbindelse med de filosofiske samtalene ble det konkretisert ovenfor elevene at vi skulle ha KRLE-undervisning omhandlende etikk, norskhet og Karpe. I den forbindelse fortalte jeg elevene at jeg var interessert i å se om de kunne sette seg inn i Karpe sitt perspektiv og komme med perspektiver på hva det ville si å være norsk. Videre fikk jeg presisert ovenfor dem at jeg og studentene ville ta notater fra samtalen, og det de svarte på spørsmålene jeg stilte. De fikk fortalt at de ikke skulle bli nevnt ved navn, kun som «elev». Min rolle i observasjonen var dermed som en deltagende observatør, da jeg var en del av det miljøet som skulle studeres og ettersom de som skulle bli observert var klar over at det de svarte ville bli notert ned. Christoffersen og Johannessen (2012) betegner en deltagende observatør som at forskeren identifiserer seg som et fullverdig medlem av gruppen, der de som observeres vet at de blir observert i tillegg til at forskeren noterer inntrykk, samtaler, observasjoner ut fra et forskningsformål (s. 69). Ettersom jeg var i feltet over lengre tid, fikk jeg samlet inn informasjon om elevene og deres ferdigheter, selv om det fra starten av oppholdet ikke, var klart at jeg ville anvende observasjoner fra undervisningen i avhandlingen. Sett i lys av Christoffersen og Johannessen (2012), ville jeg dermed som forsker være i stand til å se hvordan elevenes ferdigheter og forståelse utviklet seg over tid, i tillegg til at jeg var blitt bevisst dynamikken i klassen (s. 69).

Gleiss og Sæther (2021) viser til at observasjon som forskningsmetode kan være den eneste kilden til data i et forskningsprosjekt, hvor man kun har tilgang til det som skjer i klasserommet gjennom observasjon (s. 101). Ettersom opplegget baserer seg på at jeg har en undersøkende samtale med elevene, kan en argumentere for at jeg har anvendt observasjon i kombinasjon med feltsamtaler. En feltsamtale er ofte mindre strukturert og mer uformell enn formelle intervjuer, og gjennomføres i den sosiale settingen som studeres (Gleiss & Sæther, 2021, s. 101).

3.2 Utvalg

På bakgrunn av den utfordringen jeg oppfattet at klassen hadde, og ettersom de var tilgjengelige til å kunne gjennomføre en intervensjon med, falt det seg naturlig å anvende dem som utvalget for min oppgave. Utvalget i forskningsprosjektet mitt består av en klasse med i underkant av 20 elever, fra 4. og 5. trinn ved en fådelt barneskole i Norge. Barne- og voksengruppen ved skolen er homogen, i den forstand at flertallet speiler Norges majoritetsbefolkning i forbindelse med etnisitet og kulturell bakgrunn. Fra tidligere erfaringer med klassen er min oppfatning at elevene setter opp et skille mellom «oss» (hvite og norske) og «de andre» (melaninrikere mennesker) og har vansker for å relatere til «de andre» eller se en sammenheng mellom «oss» og «dem».

I henhold til teoretiske perspektiver er mitt utvalg et ikke-sannsynlighetsutvalg og et tilgjengelighetsutvalg. Gleiss og Sæther (2021) viser til at ikke-sannsynlighetsutvalg baserer seg på at enhetene til undersøkelsen ikke er tilfeldig valgt ut, og dermed forsvinner muligheten i en viss grad til å generalisere fra utvalget til en større populasjon (s. 39). Utvalget mitt er ikke tilfeldig, og intervensjonen som ble gjennomført var avhengig av at utvalget var spesifikt denne klassen med de samme kvalitetene og erfaringene. Intervensjonen er spesielt designet til utvalget, altså elever som har lik kulturell, etnisk og nasjonal bakgrunn med den nevnte utfordringen. Dermed måtte utvalget være det oppgitte, for at opplegget skulle fungere som planlagt. På samme tid kan en argumentere for at det er mange klasser i Norge med lik bakgrunn som utvalget, der det kan ligge til grunn den samme utfordringen. Funnene fra min studie kan derfor tenkes å ha overføringsverdi til lignende casus. Utvalget mitt er også et tilgjengelighetsutvalg, ettersom elevene er tilgjengelige for meg som forsker (Thaagard, 2018, s. 61), da jeg skulle oppholde meg ved skolen over lengre tid.

3.3 Materiale

I tilknytning til den intervensjonen jeg tidligere har redegjort for, måtte jeg utarbeide meg et materiale som presenterte den. I denne sammenheng er undervisningsoppleggene blitt mitt materiale, og består av to opplegg til to ulike filosofiske samtaler. På bakgrunn av at avhandlingen tar for seg «Norskhet»-samtalen som intervensjon er det den samtalen som vil vektlegges også i denne delen. Herunder vil det gjøres rede for undervisningsopplegget og en teoretisk forankring av det.

På forhånd av introduksjonen til undervisningsoppleggene vil jeg legge til grunn at det er gjort mange pedagogiske og didaktiske tilrettelegginger i opplegget. På bakgrunn av oppgavens omfang har jeg ikke mulighet til å vise til alle. Jeg tar meg likevel friheten til å nevne at det er lagt mye arbeid i å forenkle ord, uttrykk og begrep, slik at jeg legger meg på det oppfattede nivået til disse elevene spesifikt, men også en 4. og 5. klassings nivå generelt.

3.3.1 Undervisningsopplegg til «Enig/uenig»

Som nevnt tidligere hadde elevene i klassen aldri gjennomført en filosofisk samtale før, og dermed ble det essensielt å opparbeide et opplegg som kunne utføres på forhånd av hovedsamtalen.

«Enig/uenig»-samtalen tok utgangspunktet i en hendelse mellom meg og en annen student (se vedlegg 1). Studenten skulle starte en undervisningstime, og i det hen begynte å snakke skulle jeg avbryte hen og forsøke å få med meg elevene på min side. Igjennom mitt opphold hadde jeg opplevd at elevene hadde en tendens til å avbryte og snakke over

hverandre og de voksne. Dermed ønsket jeg å tematisere dette, men på en implisitt måte slik at elevene ikke skulle føle at søkelyset var satt direkte på dem.

3.3.2 Undervisningsopplegg til «Norskhet»

I min andre filosofiske samtale, gikk jeg noe bort fra den tradisjonelle gangen i en filosofisk samtale, se vedlegg 3. Rammene og prinsippene er de samme, men selve samtalen er delt inn i andre bolker, samtidig som den innehar flere av de samme aspektene. På bakgrunn av spørsmål på forhånd av timen, visste jeg at det var noen i klassen som kjente til Karpe, men ikke alle. Dermed måtte timen tilrettelegges for at elevene skulle ha muligheten til å innhente seg de verktøy de trengte for å kunne diskutere de spørsmålene jeg ville stille dem.

Tema

Som gjort rede for tidligere er temaet for samtalen norskhet, og i den forbindelse skal vi undersøke hvordan det kan være å være minoritet i Norge. Vi brukte Karpe som et eksempel på nordmenn med minoritetsbakgrunn. Det er flere årsaker til at jeg velger akkurat dem. Gjennom 20 år har Magdi, en muslim med far fra Egypt og mor fra Norge og Chirag, en hindu med foreldre fra India, fått en tilhengerskare av mange ungdommer. Spesielt de som føler seg annerledes i en periode preget av fremmedfrykt og i forbindelse med debatten omkring hva det vil si å være norsk. Magdi og Chirag har blitt et spill for ungdom som vokser opp med beina plantet i forskjellige kulturer og religioner (Holen, 2018, s. 29). Da de startet sin karriere, skilte de seg ut fra andre i Hiphop-Norge; de er fra Oslo vest og barn av innvandrere. Majoriteten av rappere på denne tiden er fra Oslo øst, og etnisk norske. Gjennom 90-årene blir norsk ungdom stemplet som «de andre» på bakgrunn av hudfarge og klær, men etter terrorangrepet i New York 11. september 2001 bli religion, spesielt islam, den viktigste markøren for utenforskap. Magdi forteller at i oppveksten var han en av «de brune», men etter 2001 blir han en av «muslimene» (Holen, 2018, s. 32).

Gruppas historie har løpt parallelt med noen av de mest uhyggelige og uforståelige angrepene på norsk ungdom: Drapet på 15 år gamle Benjamin Hermansen i 2001 og terroren fredag 22.juli 2011, da Anders Behring Breivik drepte 69 mennesker på Utøya og åtte ved regjeringskvartalet i Oslo. Da han ønsket et monokulturelt Europa, dyrket på kristne verdier, kjernefamilien, fri markedsøkonomi og støtte til Israel. Karpe blir en av de som får en samlende rolle i den nasjonale sorgprosessen etter 22.juli (Holen, 2018, s. 28). 30. juli 2011 under minnekonserten for terrorofrene i Oslo og på Utøya i Oslo domkirke sier Magdi: «Kjære Norge! På scenen nå står det én hindu, én muslim, to kristne, én tvilende og én ateist, og vi spiller i en kirke med KORK. Jeg elsker at dette er normalt. Jeg har aldri elsket landet vårt som den siste uken, aldri elsket byen vår som den siste uken. For et par år siden skrev jeg en låt om toleranse, om å være ung og religiøs, og ung og muslim i det klimaet som var», før han fremfører «Tusen tegninger» (Holen, 2018, s. 27). Terroren i 2011 gjør at duoen begynner å tenke gjennom hva det vil si å være «norsk» på en annen måte enn tidligere. På fjerdealbumet *Kors på halsen, ti kniver i hjertet, mor og far i døden* fra 2012 rapper Magdi i «Nyrestein»: «Pappa er kanskje egyptisk, men moren min er norsk». I ettertid tar norsk-debatten seg opp (Holen, 2018, s. 36).

Karpe har vært og er kontroversielle i sine tekster. Etter 2012 er duoen blitt så stor at også de som ikke liker dem, hiphop eller venstrevridd politikk begynner å høre etter på hva de rapper. I 2016 kom albumet «Heisann Montebello». Med dette står duoen frem som en konseptuell, politisk rapgruppe. Gjennom sangen «Lett å være rebell i kjellerleiligheten din» tar Magdi opp følelser som mange andre nordmenn med annen hudfarge, etnisitet

eller religion føler på. Nærmere bestemt at mange mener de aldri vil være norsk (Holen, 2018, s. 37-38). Karpe representerer et band der holdning og underholdning går i ett. I senere tid har Karpe konvertert til det de selv omtaler som diaspora-pop. I 2019 ga de ut SAS Plus / SAS Pussy, før de deretter kom ut med Omar Sheriff i 2022. Sommeren 2022 ble Karpe historisk da de gjennomførte 10 utsolgte konserter i Oslo Spektrum. I tillegg til at de i 2023 vant seks spellemannspriser, hvor de for andre gang ble årets spellemann, og fikk prisene *årets tekstforfatter*, *utgivelse*, *låt*, *låtskriver* og *beste poputgivelse* (Aahlin, 2023). Karpe fyller jevnlig øregangene til ungdommer; de har blitt en betydningsfull bestanddel av den norske populærkulturen.

Populærkultur defineres av Ensjø og Lied (2011) som et spekter av kulturelle uttrykk som er konsumert og likt av mange (s. 16). Det er uttrykk som skapes og medieres i TV, film, reklame, bøker, på internett og i sosiale medier. Det er lett tilgjengelig for oss alle og er for de fleste en naturlig del av hverdagen. Den både provoserer og gleder. Vi omgir oss med populærkultur døgnet rundt, og det er noe vi bruker til daglig uten at vi ser på det som «kultur». Ofte er det sidestilt med «bare kommers», og blir brukt som en virkelighetsflukt - noe som «blåser hjernen fri». Populærkulturen er imidlertid ikke bare tanketom. Ofte kan vi ta oss selv i å referere til, tenke med og til og med ta i bruk populærkulturelle uttrykk som grunnlag for å danne meninger i ulike situasjoner (Ensjø & Lied, 2011, s. 16).

Lundby (2021) skriver at kultur blir i økende grad mediekultur. Alle områder i samfunnet tilpasser seg til hvordan mediene fungerer. Bruken av medier påvirker menneskers liv, og økt avhengighet av medier fører til endringer i både hverdagsliv og samfunnsliv. Dette fenomenet kalles *medialisering* (s. 11). Det nordmenn flest vet om religion, utover egen praksis og tradisjon, har de mest sannsynligvis hentet fra media. Også undervisning om religion er ofte heftet på konfliktfulle nyheter i mediebildet (Lundby, 2021, s. 12). Lundby (2021) hevder imidlertid ikke at den enkeltes livssyn uten videre er i medienes grep, derimot har mediene grep om religionenes offentlige framtoning. Implisitt vil dette kunne påvirke den enkeltes forståelse av religion, og kanskje tro eller ikke-tro. Det er ingen direkte påvirkning her, men menneskers livssyn er ikke dermed uberørt av medienes fremstilling av religion (s. 12). På bakgrunn av dette er det interessant å anvende populærkultur som utgangspunkt for min filosofiske samtale. Karpe og andre sentrale innenfor populærkulturen har nok en større påvirkningskraft på ungdom i dag, enn man nødvendigvis er bevisste. Karpe virker derfor av flere årsaker, å være særlig godt egnet som tematikk i en filosofisk samtale om norskhet.

Populærkultur gir lærere et rikt repertoar av dypt engasjerende uttrykk, som vil være vanskelig å gjenskape på andre måter i klasserommet (Toft, 2022, s. 198). Toft (2022) trekker frem hvordan det følelsesmessige potensialet i populærkulturelle fremstillinger kan være med på å motvirke den faren for at stoff i faget skal oppleves tørt og uengasjerende. Selve kjernen i populærkultur er jo å underholde, dermed kan man bruke den som en ressurs for å engasjere elever og inkludere dem i faglige læringsaktiviteter (s. 198). Imidlertid påpeker Toft (2022) viktigheten ved å sette de populærkulturelle uttrykkene man tenker å anvende, inn i en didaktisk sammenheng. Spesielt med tanke på at uttrykkene er utarbeidet for å underholde, ikke for å være læremidler (s. 198). Et veletablert prinsipp i KRLE-faget er at læreren burde passe seg for å bare trekke frem eksotifiserende og stereotypiske representasjoner ved livssynstradisjoner. Ofte er det nettopp dette som danner underholdning i utgangspunktet, dermed må læreren med omhu velge hva hen presenterer i klasserommet (Toft, 2022, s. 199). På bakgrunn av at jeg erfarer at redegjørelsen over legger til grunn at Karpe er særlig passende å anvende i

denne undervisningskonteksten, har jeg imidlertid valgt å trekke inn deres bakgrunn og sangtekster i intervensjonen.

Hvorfor ta tak i utfordringen?

Erfaringen ved skolen var som sagt at elevene hadde vansker for å se en sammenheng mellom seg selv og melaninrike mennesker. Da jeg skulle utarbeide opplegget, så jeg til opplæringsloven og læreplanen for å forankre og forsvare at jeg ønsket å holde en intervensjon med elevene.

Det første jeg valgte å se til var opplæringsloven, og da spesielt § 1-1 «Formålet med opplæringa». Noen utdrag som underbygger og forsvarer min hensikt med intervensjonen kan være «Opplæringa [...] skal [...] opne dører mot verda og framtida og gi elevane [...] historisk og kulturell innsikt og forankring» (Opplæringslova, 1998, § 1-1); dette i forbindelse med at under intervensjonen vil jeg forsøke å oppfordre elevene til å ta andres perspektiv enn sitt eget, og dermed åpne opp dørene mot verden som kan gi dem innsikt i kultur. «Opplæringa skal byggje på grunnleggjande verdiar i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet [...], likeverd og solidaritet [...]» (Opplæringslova, 1998, § 1-1), denne da jeg ønsker gjennom samtalen å implisitt vise til verdien *likeverd*, og dermed at skillet de oppfatter mellom seg selv og melaninrike mennesker kan minske ved at de opparbeider en tanke om at alle er like mye verdt. Videre står det i opplæringsloven at «Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfald og vise respekt for den einskilde si overtiding. Ho skal fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte». Selv om opplegget baserer seg på å minske nevnte skille, er det en sentral faktor at elevene burde opparbeide seg kunnskap og forståelse for ulike kulturer og det mangfoldige Norge. Dette på bakgrunn at det vil kunne bidra til å øke elevenes toleranse og respekt for at man er ulike i Norge, og dermed at det å være «norsk», kan være mer enn deres referanseramme tilsier. Paragrafen nevner at demokrati skal fremmes, og herunder kan en videre se til læreplanens «overordnet del» og til opplæringsverdigrunnlag; «Menneskeverdet» og «Demokrati og medvirkning», det tverrfaglige temaet under prinsippene for læring, utvikling og danning; «Demokrati og medborgerskap» og til «Et inkluderende læringsmiljø» under prinsipper for skolens praksis. Disse henviser til at opplæringen skal fremme demokratiske verdier og prinsipper blant elevene og gi dem forståelse for demokratiets spilleregler og betydningen av å respektere dem. Demokratiske verdier og holdninger, som er spesielt sentralt for mitt utviklede opplegg, tar for seg gjensidig respekt, toleranse, tros- og ytringsfrihet, frie valg og likhet for alle. Dette vil også innebære vern av minoriteter, og respekt for mangfold og inkludering av ulike perspektiver i beslutningsprosesser. Dette vil bidra til å skape et samfunn der alle har like rettigheter og muligheter til å delta, og hvor det legges vekt på å løse konflikter på en fredelig måte (Kunnskapsdepartementet, 2017).

I senere tid ble nulltoleranseprinsippet; «Skolen skal ha nulltoleranse mot krenking som mobbing, vald, diskriminering og trakassering» (Opplæringsloven, 1998, § 9 A-3) lagt til grunn. Inkluderingen av prinsippet har som hensikt å understreke betydningen av at skolen har klare og utvetydige holdninger når det gjelder dette temaet (Utdanningsdirektoratet, 2017, Nulltoleranse). Dermed kan en forsvare at min intervensjon eller en annen lignende verdiformidling gjennom undervisningen, burde ligge til grunn i en undervisningskontekst for elevene, ettersom de har uttalt seg med rasistiske ytringer.

Gjennom denne forankringen har jeg gjort rede for at skolens antidiskriminerende arbeid tydelig kan kobles sammen med skolens demokratiundervisning, og dermed forsvart min intervensjon.

Pedagogisk tilnærming

For undervisningsopplegget har jeg lagt til grunn en normkritisk pedagogikk. I fagfornyelsen fremmes normkritisk pedagogikk, da den legger vekt på at læring ikke skal være et kortsiktig mål, men en investering i fremtiden (Røthing, 2020, s. 24-25). Normkritiske perspektiver stammer fra maktkritiske tradisjoner som kritisk pedagogikk, postkolonial teori og skeiv teori. Disse perspektivene har som mål å bevisstgjøre lærere, elever, skoleledere og forskere om egne og andres privilegier, enten det er knyttet til kultur, religion, hudfarge, sosial bakgrunn eller kjønn, for å nevne noen. Hovedfokuset er å utvikle en bevissthet rundt normer som bidrar til andregjøring, diskriminering og reproduksjon av stereotypier, og utfordre sagte normer. Normkritisk pedagogikk vokste som en kritikk av toleransepedagogikken, som kan sies å fremme å tolerere «de andre», snarere enn å oppmuntre til kritisk refleksjon omkring maktforhold og majoritetsprivilegier. Målet er å skape varig bevissthet om samfunnsmessige maktrelasjoner som også kan overføres til situasjoner utenfor klasserommet. Normkritiske perspektiver har sitt utgangspunkt i tradisjoner som ønsker å fokusere på mangfold og å skape rom for det, samtidig som de ønsker å synliggjøre majoritetsnormer, majoritetsprivilegier og forholdet mellom majoriteter og minoriteter. Dette er viktig for å utvikle mangfoldskompetanse (Røthing, 2020, s. 52-56). I forbindelse med mitt opplegg er tanken at elevene gjennom diskusjonen av hva det vil si å være norsk og i deres møte med et forsøk på å tolke Karpes minoritetsperspektiv, vil kunne bli bevisstgjort de privilegier majoriteten i Norge innehar. Håpet er at samtalen på sikt kan være en åpning for å videre utvikle en bevissthet om de normer som bidrar til andregjøring, diskriminering og reproduksjon av stereotypier, slik at elevene senere skal kunne utfordre sagte normer. Spesielt er det i forbindelse med det siste spørsmålet i metasamtalen forsøkt å åpne opp for at samtalen ikke bare er relevant i klasserommet, men også for dem som medborgere senere i livet.

På sett og vis kan man se intervensjonen i lys av tanken om ubehag som metodisk tilnærming innenfor normkritisk pedagogikk. Tanken bak opplegget var å skape noe ubehag hos elevene for å utfordre og problematisere eksisterende normer og verdier de hadde. Røthing (2020) viser til at dersom en bruker tid på å se nærmere på ubehagelige situasjoner i stedet for å unngå dem, kan man få bedre innsikt i egne forestillinger og forståelse. Dersom undervisningen utfordrer vante forestillinger og maktforhold, framfor å bekrefte og reprodusere elevenes forståelsesmåter, kan dette skape engasjement og nysgjerrighet, men også frustrasjon og aggresjon. Lærere kan oppleve ubehag og rådvillhet når elever ytrer seg negativt overfor grupper av mennesker. Tema som rasisme, innvandring, høyreekstremisme, kan skape uro og ubehag i klasserommet, og dermed er det lærere som unngår å ta opp nevnte tema i undervisningen sin (s. 59-60). Røthing (2020) hevder derimot at situasjoner som skaper ubehag ofte kan være knyttet til områder man gjerne burde stoppe opp ved å utforske videre for å forstå mer av. Dersom man rømmer unna ubehaget vil man miste muligheter for økt refleksjon, slikt sett kan ubehag forstås som en anledning for å reflektere, og som en inngang til økt forståelse for egen tenkemåte (Røthing, 2020, s. 60).

Opplæring for og i demokrati involverer å utvikle verdier og holdninger. En sentral del innenfor dette er utviklingen av kritisk tenkning. Normkritiske perspektiver og mangfoldskompetanse ønsker å utvikle en varig bevissthet om maktforhold og normer. Dermed kan dette være en viktig del av skolens arbeid med kritisk tenkning og undervisning som fremmer demokrati (Røthing, 2020, s. 56).

Kumashiros (2002) fire tilnærminger til ikke-undertrykkende undervisning

I forbindelse med å utvikle mangfoldskompetanse henviser Røthing (2020) til Kevin Kumashiro, en amerikansk pedagog, og hans fire tilnærminger til ikke-undertrykkende undervisning (s. 42).

Den første tilnærmingen er «undervisning for den andre», som viser til å forbedre forholdene til elever som tradisjonelt er ekskludert eller behandlet på en dårlig måte (Kumashiro, 2002, s. 37). Den andre tilnærmingen er «undervisning om den andre» og fokuserer på å lære om minoritetsgrupper som tradisjonelt er blitt sett på som annerledes. Dette for å normalisere forskjeller og annerledeshet og oppmuntre elever til å akseptere og behandle andre måter å være på som normalt og akseptabelt som «normative» måter å være på. Denne type undervisning kan derimot bidra til å skape et skille mellom «oss» og «de andre», og kan posisjonere den andre som ekspert eller representant på måter som kan bidra til å befeste forestillinger om avstanden og forskjellen mellom normen og den andre. Undervisning om de andre evner ei heller å tematisere maktforhold og relasjonene mellom minoriteter og majoriteter, og kan dermed representere et svakt grunnlag for å utvikle kritisk tenkning og varig maktbevissthet (Kumashiros, 2002, s. 41-42). Den tredje tilnærmingen er «utdanning som er kritisk overfor privilegier og andregjøring», som legger grunnlag for å fokusere på å utfordre samfunnsmessige strukturer og dynamikker som privilegerer noen grupper og marginaliserer andre. Dette krever bevisstgjøring om majoritetsprivilegier og samfunnsmessige maktforhold, og kan føre til økt forståelse av undertrykkelse og bidra til å skape større rettferdighet (s. 44-50). Den fjerde og siste tilnærmingen er «utdanning som endrer studenter og samfunn», som bygger på den tredje tilnærmingen og fokuserer på å skape forandring både på individ- og samfunnsnivå (Kumashiro, 2002, s. 50-71).

Min intervensjon baserer seg på den tredje tilnærmingen til Kumashiro. Det på bakgrunn av at jeg gjennom den filosofiske samtalen først oppfordrer dem til å komme med egne meninger omkring hva det vil si å være norsk, før vi så skal teste ut deres definisjon. Under testingen er tanken at det skal komme frem at norskhet kan være mer komplekst enn det de tenker, og dermed åpne opp for at det finnes andre tilnærminger til begrepet. Videre når vi da ser på linjen til Karpe «For ingen ser ut som oss på pengene enda», begynner vi å nærme oss å se på majoritetsprivilegier og maktforhold i samfunnet. Dette i form av banal nasjonalisme, og da at noe så banalt som pengesedler kan fortelle oss hvem som kan og ikke kan inkluderes innenfor en nasjon. Igjennom denne delen av samtalen skal vi nærme oss et minoritetsperspektiv på norskhet, og da forsøke å se hvor mange som ikke inkluderes i det norske fellesskapet bare på bakgrunn av hvem som er på pengesedlene.

Videre når vi skal undersøke Karpe sin sang «BARAF/FAIRUZ» blir elevene nærmest nødt til å ta et minoritetsperspektiv for å kunne forklare hva det er Karpe synger om og mener. Gjennom undersøkelsen av teksten vil vi implisitt ta for oss konsekvenser av marginalisering av minoriteter i Norge, derunder dårlig helse, mangel på muligheter og noe lav livskvalitet. Det at elevene skal undersøke disse punktene i teksten, både implisitt og eksplisitt, kan dermed i henhold til Kumashiro føre til at elevene utvikler en forståelse av undertrykkelse, som senere kan bidra til at de ønsker å skape større rettferdighet. I metasamtalen gjennom spørsmålet «Hvordan kan vi bruke det vi har lært og snakket om i denne timen videre?», nærmer opplegget seg den fjerde tilnærmingen til Kumashiro. Tanken er at elevene skal forsøke å se sammenhenger mellom det minoritetsperspektivet de forhåpentligvis har tatt og hvordan de selv er posisjonert i samfunnet, og ut fra dette trekke slutninger om hvordan de kan være med på å gjøre en forandring senere. En kan også argumentere for at intervensjonen bærer preg av den andre tilnærmingen på

bakgrunn av at deler av opplegget handler om å lære om minoritetsgrupper, og i denne settingen Karpe og deres foreldre. På samme tid kan en argumentere for at det har noe å si hvilken måte man lærer om «de andre» på, og i mitt opplegg er det i utgangspunktet tenkt at elevene skal ta et minoritetsperspektiv og gjennom det lære om «de andre», ikke ved at jeg forteller om dem. Imidlertid er det sentralt å nevne at elevene har lite kunnskap om norske minoriteter, og dermed er det nærliggende at deler av undervisningen skal være informativ, slik at de opparbeider seg kunnskaper for å kunne diskutere perspektiver i samtalen.

Hvorfor filosofisk samtale som intervensjon?

Opplegget skulle gjennomføres i KRLE-faget, da faget har et særlig ansvar i forbindelse med mangfoldskompetanse og det å kunne ta andres perspektiv. KRLE-faget har for øvrig særlig forbindelse til filosofi i skolen, som gjort rede for i teorikapittelet. Et av kjerneelementene til KRLE-faget er å «Kunne ta andres perspektiv», som ble beskrevet innledningsvis i avhandlingen.

En kan også se intervensjonen i forbindelse med fagets tilknytning til det tverrfaglige temaet «Demokrati og medborgerskap» og flere kompetansemål etter endt 4. og 7. trinn. For eksempel etter 4. trinn: Eleven skal kunne «samarbeide med andre i filosofisk samtale» og «sette seg inn i og formidle egne og andres tanker, følelser og erfaringer» Og eksempler etter 7. trinn: eleven skal kunne «utforske og samtale om mangfold både innenfor kristne trossamfunn og andre religionssamfunn», «bruke filosofiske tenkemåter i samtale og undring» og «utforske og beskrive egne og andres perspektiver i etiske dilemmaer knyttet til hverdags- og samfunnsutfordringer» (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Jeg valgte å anvende filosofisk samtale som intervensjon av flere grunner. Sett i lys av mitt teorikapittel omkring filosofisk samtale, legger en slik samtale til grunn for at samtalen skal foregå blant elevene, der det er de som skal legge til grunn gode argumenter, konstruktive forslag og mulige perspektiver. Her er det de som settes søkelys på, også er det jeg, læreren, som bistår der det trengs og ikke trenger å være den som sitter på faktaene. Tanken er at elevene skal anvende sin kritiske tenkning til å selv utforske ulike perspektiver på hva det vil si å være norsk, og ut fra spørsmål fra meg oppdage at verdenen ikke er like svart/hvit som de har fått inntrykk av. På bakgrunn av rammene for samtalen er tanken at elevene må anvende sin rasjonalitet på en selvstendig og undersøkende måte i møte med de ulike påstander og spørsmål vi tar for oss. Det er på slikt vis elevene vil kunne utvikle ny kunnskap.

3.4 Innsamling av data

Da jeg skulle samle inn data, skjønnte jeg at det kunne bli en utfordring ettersom det var jeg som skulle holde undervisningen, samtidig som jeg skulle observere og notere meg elevenes utsagn og deltakelse. Dermed ba jeg to studenter å observere timene med meg. De var kjente med klassen og visste at mine undervisningsopplegg hadde ulike formål ved seg. Selv om det i utgangspunktet var «Norskhet»-samtalen som var intervensjonen, var det enda interessant å ha noen til å observere «Enig/uenig»-samtalen. Jeg var usikker på hvordan timen kom til å gå, ettersom det var min første filosofiske samtale med elever på barneskolen og da elevene i klassen ikke hadde deltatt i en filosofisk samtale tidligere. I tillegg var jeg interessert i å kunne gjøre tilpasninger til «Norskhet», samtidig som det la grunnlag for å senere kunne se om det var en forskjell på elevenes kritiske tenkning og deltakelse i «Enig/uenig» sammenlignet med «Norskhet»-samtalen. «Enig/uenig» hadde som tidligere nevnt et tema som ligger elevene nærmere enn i «Norskhet», som igjen da

gir grunnlag for å kunne si om det kan være en faktor for elevenes kritiske tenkning og deltakelse.

På dette tidspunktet i prosessen hadde jeg klart for meg noe av det jeg ønsket å observere, herunder elevenes utsagn, kritiske tenkning, forståelse for norskhet og om de evnet å ta et minoritetsperspektiv. Imidlertid ønsket jeg at observasjonene skulle gjennomføres noe åpen i tilfelle noe annet av relevans skulle finne sted. Dermed avgjorde jeg at studentene og jeg skulle gå inn for å gjøre en semistrukturert observasjon av øktene. I en semistrukturert observasjon har man på forhånd definert i noen grad hva som skal observeres. Samtidig kan forskeren forfølge nye aspekter ved den sosiale situasjonen etter hvert som hen opparbeider seg mer kunnskap (Gleiss & Sæther, 2021, s. 104-105).

3.4.1 Gjennomføring av samtalene

Etter endt utvikling av undervisningsoppleggene hadde jeg bare en uke igjen av mitt opphold ved skolen. Dermed lå det et tidspress ved å skulle få gjennomført samtalene, dette i tillegg til at det måtte tas hensyn til når det passet for klassen. Læreren som hadde best kjennskap til klassen, anbefalte meg å gjennomføre oppleggene tidlig i uken og tidlig på dagen. På bakgrunn av egne erfaringer og oppfatninger av når klassen ville kunne yte best sa jeg meg enig i lærerens forslag. Heldigvis klaffet det slik at oppleggene ble gjennomført på to ulike dager tidlig i uken, og i førstetimen av skoledagen.

«Enig/uenig»-samtalen gikk i stor grad slik som forklart i vedlegg 1, ved bruk av presentasjonen vist i vedlegg 2. Under samtalen var det to studenter og en lærer til stede. I forbindelse med rollespillet til meg og den ene studenten var det en del elever som fanget fort opp at det var tull, og at det måtte være i forbindelse med en filosofisk samtale vi skulle ha etterpå. Kanskje hadde det vært bedre om innføringen hadde kommet enda tidligere i forkant av hendelsen, slik at elevene ikke hadde vært i like stor grad «på vakt». På samme tid oppfattet jeg at det ville være for det beste å gjennomføre introduksjonen rett før, da det var nærliggende at elevene hadde ferskt i minne hvordan samtalen skulle gjennomføres og hvilke rammer som lå til grunn.

Imidlertid dukket det opp noen utfordringer i forbindelse med «Norskhet»-samtalen. Det kom hatefulle ytringer fra to elever, som derav ble sendt til samtale med en student. Dette var noe vi voksne hadde snakket om på forhånd, da jeg var forberedt på at det ville komme reaksjoner fra klassen. Elevene det gjaldt, var utenfor klasserommet i kort tid, og hadde en samtale med en student, før de så kom tilbake og deltok i resten av opplegget, se vedlegg 3. Deretter oppsto det tekniske feil, som resulterte i at vi måtte ta en pause i samtalen. For at elevene ikke skulle bli rastløse og miste fokus, lærte de seg en klappelek med en student. Etter 10 minutter fikk vi byttet klasserom og gjennomført opplegget videre som tenkt, se vedlegg 3 for opplegg og vedlegg 4 for presentasjon.

Hvordan elevene deltok og viste de ulike ferdighetene i samtalene vil jeg komme tilbake til og ta for meg i analysen, da det inngår i mine funn fra samtalene.

3.4.2 Nedskrivning av feltnotater

I forkant av gjennomføringen av undervisningsoppleggene ble det konkretisert ovenfor studentene at de ikke skulle skrive ned navn eller detaljer som kunne spores tilbake til skolen eller elevene. Underveis i samtalen satt de bakerst i klasserommet og noterte manuelle notater for hånd. Ofte benyttet denne noteringen i forbindelse med ustrukturert observasjon. Da må observatør både observere og registrere det som skjer (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 72). Etter endt gjennomføring av «Enig/uenig» gikk jeg alene og skrev ned feltnotater. Ved slutten av skoledagen gikk studentene, læreren og jeg sammen for å ha en gjennomgang av timen og hva som var blitt observert. Underveis i denne samtalen tok jeg notater til deres observasjoner. Resten av tiden før neste opplegg ble prioritert til å ferdigstille «Norskhet»-samtalen.

Samme gang fant sted under «Norskhet»-samtalen, sett bort i fra da den ene studenten måtte ut to ganger med elever for å snakke om de hatefulle bemerkningene. Rett etter endt «Norskhet»-samtale gikk jeg for å skrive ned egne feltnotater, før vi så samlet oss på slutten av dagen og gikk gjennom undervisningsøkten, hvor jeg der tok notis fra lærer og studenters notater. Til min egen og forskningens fordel fikk jeg studentenes notater og tok vare på disse. Dagen etter skrev jeg ut fra egne og studentenes notater lengre og utfyllende feltnotater som inneholdt nærmest fullstendige samtaleutdrag mellom meg og elevene fra hele samtalene. Deretter sendte jeg feltnotatene til studentene, som leste over; hvor de så ga sin bekreftelse på at notatene kunne stå som representasjon for virkeligheten av samtalenes gang, og elevenes utsagn og deltakelse. Christoffersen og Johannessen (2012) viser til at forskeren bør umiddelbart etter endt observasjon skrive utfyllende notater fra observasjonen sin, da tiden etter er kritisk ettersom det er da forskeren husker best det hen har observert (s. 73). Dette var en praksis jeg forsøkte å gjennomføre så langt det lot seg gjøre, samtidig som jeg måtte ta hensyn til at jeg i konteksten hadde andre roller enn forsker.

3.5 Kvalitativ innholdsanalyse

Analyse er en aktiv prosess der man forsøker å skape mening i sitt datamateriale, gjennom å lage grupperinger av elementer som har noen fellestrekk. Disse grupperingene kalles kategorier, og det er gjennom gjentagende bearbeidelse av datamaterialet at man oppdager nye måter å forstå og se det på (Gleiss & Sæther, 2021, s. 170-171). Denne avhandlingen har tatt utgangspunkt i mine feltnotater, som jeg har gjort en kvalitativ innholdsanalyse ut fra. Grønmo (2016) betegner en kvalitativ innholdsanalyse ved at man gjør en systematisk gjennomgang av dokumenter med fokus på å kategorisere innholdet og registrere data som er relevant for problemstillingen i studien (s. 175). Ofte foregår datainnsamlingen parallelt med denne type dataanalyse. Dette innebærer at innsamlingen er uforutsigbar, slik at den burde utføres av forskeren selv, hvor endringer kan gjøres underveis (Grønmo, 2016, s. 175), slik som jeg har gjort. For å kategorisere mitt datamateriale kodet jeg alle feltnotater. Koding innebærer å dele data i mindre enheter, for deretter å tillegge enhetene en kode. De vil gjennom dette fungere som merkelapper, som vil hjelpe en å forstå hva dataene sier omkring et tema (Gleiss & Sæther, 2021, s. 174).

En kvalitativ innholdsanalyse er fleksibel, men på forhånd av gjennomføringen burde forskeren ha klart for seg sitt fokusområde for forskningen (Grønmo, 2016, s. 181). Gjennom min gjennomføring av samtalene og ved min koding av materiale hadde jeg i tilknytning til intervusjonens formål, avhandlingens problemstilling og forskningsspørsmål, klart for meg noe av det jeg ville se etter. Dermed hadde mine

forforståelser en innvirkning både på nedskrivningen av feltnotatene og gjennom analysen av dem. I kodingsfasen var jeg aktivt på let etter hva dataene kunne fortelle meg om elevenes anvendelse av kritisk tenkning, hvordan de deltok i samtalene, i tillegg til at jeg i «Norskhet»-samtalen ville undersøke hvilken forståelse elevene hadde for norskhet og om de evnet å ta et minoritetsperspektiv. Dette kan anses som en deduktiv kodingsmetode, da jeg hadde noen mål for hva jeg så etter (Gleiss & Sæther, 2021, s. 174). Imidlertid forsøkte jeg gjennom kodingsprosessen å forstå materialet på ulike måter. Dette ved å se til ulike forståelser av kultur og på hvilken måte jeg som underviser oppfordrer elevene til nevnte ferdigheter. Dette er koder som oppsto underveis, etter hvert som jeg leste over materialet flere ganger.

Da jeg startet prosjektet hadde jeg noe kompetanse omkring kritisk tenkning, forståelse av norskhet-begrepet og det å kunne ta et majoritetsperspektiv versus et minoritetsperspektiv. Likevel hadde jeg lite erfaring i forbindelse med å skulle kategorisere hva som er hva. Dermed måtte jeg se til teori omkring de ulike aspektene og ut fra dette, sett i lys av egne forforståelser, dannet jeg kategorier som kunne fortelle meg eksplisitt hva jeg skulle lete etter i tilknytning til kodingen av dem.

Jeg startet med å lese gjennom feltnotatene flere ganger der jeg både strukturert og ustrukturert lette etter potensielle funn fra samtalene. I denne fasen skrev jeg kun ned stikkord og mulige koder eller kategorier som kunne anvendes. I denne forbindelsen ble det klart for meg at jeg hadde for lite kunnskap til å skulle kode etter utfyllende kategorier, dermed måtte jeg se til teori for å utvikle de nevnte kategoriene. I denne sammenhengen ble det sett til ulike forståelser for kultur og ulike måter å vise kritisk tenkning på. Det ble også sett til kodingsmanualen jeg anvendte, omkring hvordan læreren tilrettelegger for kritisk tenkning og dybdelæring og elevdeltakelse.

Senere satt jeg samtalene inn i tabeller, der samtalen var plassert i ruter vertikalt, mens det horisontalt var like mange felt som koder. Dette i tillegg til et ekstra felt å kode i, dersom noe interessant skulle dukke opp. Videre gikk jeg gjennom begge samtalene, og kodet kategori for kategori. Dette gjorde jeg ved å markere i teksten hva jeg kodet, i tillegg til at jeg i kategoriens felt beskrev hva og hvorfor jeg hadde kodet etter nevnte kategori akkurat der. Denne prosessen gikk jeg gjennom utallige ganger, for å forsikre meg om at jeg var enig i de kodinger jeg hadde gjort. I neste delkapittel gjør jeg rede for hvilke kategorier jeg anvendte i tillegg til at jeg viser til hva jeg kodet etter i tilknytning til dem.

3.5.1 Koder og kategorisering

I tilknytning til analysen vil jeg i denne delen gjøre rede for hva jeg har sett etter i sammenheng med kodingen av de ulike kategoriene jeg har anvendt. I forlengelse av dette vil jeg legge til grunn formålet med kategoriene og på hvilken måte de vil bistå i å besvare oppgavens problemstilling.

Kritisk tenkning

I forbindelse med koding av kritisk tenkning har jeg ut fra mitt teoriavsnitt omhandlende kritisk tenkning, laget en liste etter hva jeg skulle lete etter. Fastvold skriver at «Kritisk tenkning betyr kun å undersøke ulike saksforhold på en selvstendig og systematisk måte» (Fastvold, 2009, s. 22). På bakgrunn av jeg oppfatter Fastvolds definisjon for lite konkret til å kode etter, har jeg sett Fastvold i lys av Børresen (2020) om hvordan å anvende kritisk tenkning. Ut fra dette har jeg utarbeidet meg punkter en kan se etter i sammenheng med koding av kritisk tenkning, se vedlegg 5.

I henhold til overordnet del av læreplanen er det grunnleggende at dersom ny innsikt skal vokse frem, så må etablerte ideer granskes og kritiseres med teorier, metoder, argumenter og bevis (Kunnskapsdepartementet, 2017). Ettersom disse ferdighetene knyttes til kritisk tenkning, vil det i denne oppgaven være sentralt å undersøke elevenes kritiske tenkning for å kunne besvare avhandlingens problemstilling. Det i den forbindelse da den spør etter om hvordan en filosofisk samtale, og i denne sammenheng «Norskhet»-samtalen, med utgangspunkt i et minoritetsperspektiv kan bidra til elevenes kritiske tenkning.

Lærers oppfordring

I tilknytning til begge oppleggene har jeg anvendt The Danielson group sin kodingsmanual, *Framework for Teaching*, domenet 3b; *Using questioning and discussion techniques*. Dette ved å ta utgangspunkt i domenets tilhørende rubrikk (se vedlegg 6) og to av dens kategorier; *Critical thinking and Deeper learning* og *Student Participation*, oversatt av meg til *Kritisk Tenkning og Dybdelæring* og *Elevdeltakelse*. Manualen legger opp til å undersøke lærerens tilrettelegging og oppfordring omkring de to kategoriene, i tillegg til at den på naturligvis setter søkelys på hvordan elevene anvender sagte ferdigheter og deltar i samtalen (Klette & Blikstad-Balas, 2018, s. 138-139). Innenfor rubrikken finnes det for hver kategori fire ulike beskrivelser som samsvarer med hver sin måloppnåelse. Disse går fra venstre mot høyre og kalles *unsatisfactory*, *basic*, *proficient*, *distinguished* (The Danielson Group, u.å.), oversatt av meg til *ikke-tilfredsstillende*, *generell*, *dyktig* og *utmerket*.

På bakgrunn av at jeg undersøker om og hvordan en filosofisk samtale kan bidra til elevenes kritiske tenkning og forståelse for norskhet, vil det være nærliggende å vende blikket innover, og se på om hvordan jeg oppfordrer elevene til å ta i bruk de ulike ferdighetene. I tillegg tar kategoriene for seg om og hvordan elevene deltar i samtalen, og vil i likhet til forrige kategori være interessant å undersøke for å kunne se om elevene deltar forskjellig i de to samtalene. Det vil også være relevant å se på i hvilken grad samtalen lykkes, ettersom elevenes deltakelse og uttalelser vil nærmest uunngåelig være påvirket av hvordan jeg stiller spørsmål og hvordan jeg tilrettelegger for at samtalen skal foregå.

Kulturforståelse

I forbindelse med problemstillingen for oppgaven og hva jeg undersøker er det nærmest selvsagt at jeg i den andre samtalen vil kode for å lete etter hvilken forståelse av norskhet elevene uttrykker. I den forbindelse har jeg kodet etter kulturforståelse og derunder å forstå kultur som essens og kultur som konstruksjon, se vedlegg 7.

Majoritets-/minoritetsperspektiv

I forbindelse med å undersøke hvordan en filosofisk samtale med utgangspunkt i et minoritetsperspektiv kan bidra til elevenes kritiske tenkning og forståelse for norskhet, vil det være sentralt å undersøke om elevene i det hele tatt tar et minoritetsperspektiv. Sett i henhold til mitt teorikapittel, kan en argumentere for at et minoritetsperspektiv er da man forsøker så se et saksforhold i lys av den siden som er i mindretall og ikke-dominerer politisk.

Kodingen av denne kategorien vil kunne hjelpe meg å se om elevene utvikler en bredere forståelse for hva det vil si å være norsk, men også om de i møte med andre kulturer forsøker å se det fra den andre kulturs sted, eller om de kun evner å se en sak fra sitt eget perspektiv, som i dette materialet vil være fra et majoritetsperspektiv.

3.6 Forskningsetikk og forskningskvalitet

Under arbeidet med forskningsprosjektet var det nødvendig å ta hensyn til etiske retningslinjer. For at jeg skulle kunne gjennomføre intervusjonen, måtte jeg finne ut om det var meldepliktig. Slik dataene skulle bli samlet inn, og ettersom mine og studentenes observasjoner i form av feltnotater, ikke ville inneholde noen personvernopplysninger eller opplysninger som kunne være med på å identifisere enkeltpersoner eller skolen, trengte jeg ikke å søke til NSD.

Samtidig ønsket jeg å forsikre meg om at det var greit at jeg kunne bruke observasjoner fra egne undervisningstimer, og hadde dermed kontakt med læreren som ville delta under mine opplegg med klassen. I denne forbindelse ble det spurt om jeg kunne anvende feltnotater fra observasjoner i min avhandling, i tillegg til at det ble tilbydd å sende ut informasjonsskriv og samtykkeskjema til foresatte. Læreren sa det ikke trengtes å sende ut informasjonsskriv eller samtykkeskjema, og samtykket til at jeg kunne bruke observasjoner fra undervisningstimene, med forbehold om at alt ble anonymisert. Det bekreftet jeg overfor læreren at det skulle være, og kan stadfeste at det enda er. Sett i retrospekt hadde det vært mer etisk forsvarlig å sende ut informasjonsskriv og samtykkeskjema uavhengig av lærerens ståsted. Dette ettersom elevene var under 15 år, og det hadde vært fordelaktig å kunne legge til grunn samtykke fra foresatte.

I tilknytning til avhandlingen er det sentralt å se til hvilke utfordringer som kommer ved metoden jeg har anvendt for å innhente datamateriale. Gleiss og Sæther (2021) påpeker at det er vanlig å se på objektivitet synonymt med avstand, og da ut fra en tanke om at en skjult observasjon ikke påvirker settingen det forskes på. Dette stemmer ikke nødvendigvis, da forskeren vil ha stor innvirkning på forskningen ved at det er den som har utformet problemstilling, metode og utvalg, og den har analysert datamaterialet og gjort skriveprosessen. Vitenskapelig nivå vil ikke bare basere seg på om observasjoner blir gjort skjult eller åpen, om det er videoopptak eller at forskeren er til stede fysisk. Ulike former for observasjon, gir tilgang til forskjellige data. Ikke alltid kan forskeren bestemme selv hvilken observasjon hen skal anvende (s. 108). Dermed kan en legge til her at min rolle som deltakende observatør ikke er på et lavere vitenskapelig nivå. Undersøkelsen gir bare andre data, enn det den kunne gjort dersom jeg hadde ført en skjult observasjon. Videoopptak kunne ha styrket avhandlingens datagrunnlag, men det hadde igjen kommet med et sett egne forskningsetiske utfordringer, særlig da elevene er barn.

I forbindelse med deltakende observasjon, og ettersom aktørene var elever fra barneskolen er det særlig relevant å se reflektere omkring min relasjon til elevene. I tilknytning til gjennomføringen av de filosofiske samtalene og hva elevene svarer, kan det ha en stor sammenheng med hvilken relasjon de har til meg. Dette er ikke noe jeg kan si for mye om, ettersom jeg stort sett vet hvilken relasjon jeg hadde til elevene, uten at jeg kjenner deres side syn på vår relasjon. Det jeg derimot kan påpeke er at jeg oppholdt meg ved skolen såpass lenge, at elevene så på meg som en lærer eller en voksenskikkelse ved skolen. De erfaringene jeg gjorde meg på forhånd av undersøkelsen er gjort gjennom skjult observasjon, dette på bakgrunn av at jeg ikke visste at det ville være noe jeg kom til å undersøke. Som nevnt tidligere fikk elevene fortalt at jeg i settingen omkring de filosofiske samtalene ville skrive ned hva de sa i samtalen. Her kan en reise spørsmålet om elever på denne alderen i det hele tatt evner å forstå hva det vil si at jeg skal notere meg ned hva de sier og bruke det i forskning. I settingen brukte jeg ikke begrepet «forsker» om meg selv, men jeg tok en annen rolle ovenfor dem i forbindelse med gjennomføringen. Om dette er noe som kan ha påvirket elevene og hva de sier under observasjonen, kan være

mulig. Det kan være at de har sagt det de oppfatter jeg «ønsker» at de skal si eller gjøre, i stedet for at det er genuint fra deres side. Samtidig kan en argumentere for at ettersom jeg hadde oppholdt meg ved skolen en stund, kan det være at de hadde blitt vant til mitt nærvær og dermed vært mindre oppmerksomme på at de blir observert. En burde også overveie om det er etisk forsvarlig ovenfor elevene. Ettersom elevene er såpass unge, er det ikke godt å si om elevene klarer å skille de ulike rollene jeg har ovenfor dem. For eksempel vil elever på denne alderen ha vansker for å gripe fatt tanken om at en lærer drar på dagligvaren, eller for den saks skyld har et privatliv. Et slikt rolleskifte kan være vanskelig for en så ung elev å gripe fatt om, og dermed er det uklart i hvilken grad elevene reflektere over at de har blitt forsket på.

I forbindelse med å undersøke de ulike rollene jeg innehar i undersøkelsen, er det også nærliggende å se til hvilke roller jeg prioriterte under undersøkelsen. For på samme tid som jeg er forsker og ønsker gode data for min avhandling, er jeg i en setting der det forventes at jeg innehar lærerprofesjonens prinsipper. Dermed reises spørsmålet om det er etisk forsvarlig i en slik setting å prioritere avhandlingens beste, overfor elevenes og undervisningens beste. I min situasjon ble dette en hårfinbalanse, og jeg var i settingen splittet mellom de ulike rollenes forventinger, der jeg måtte variere på å gi og ta fra begge sider.

Da intervusjonen har som hensikt å formidle verdier til elevene er det også nærliggende å overveie om verdiformidling i skolen er etisk forsvarlig eller ikke. Eidhamar et al (2017) reiser spørsmålet om verdiformidling innebærer indoktrinering eller om det anses som en nødvendig del av den pedagogiske virksomheten (s. 172). I den norske skolen har vi tatt et klart standpunkt til dette, gjennom opplæringsloven som henvist til tidligere i kapittelet. Det er ingen tvil om at skolen spiller en særlig rolle når det kommer til verdiformidling i samfunnet, men det er stor uenighet omkring hva disse verdiene skal være (Eidhamar et al., 2017, s. 172-173). Hans Skjervheim, en norsk filosof, skiller mellom to former for påvirkning: overtalelse og overbevisning. Dersom en lærer overtaler, forsøker hen å manipulere elevene til å endre synspunkt, uten at en selv blir påvirket. Overbevisning bygger derimot på en lærer som respekterer elevenes integritet og frihet til å ha egne synspunkter. Læreren vil slikt sett ikke påtvinge elevene meninger, men jobbe med elevene for å oppnå ny innsikt. (Skjervheim, 1976, referert i Telhaug, 1995, s. 142). Den sistnevnte er den jeg erfarer vil være mest etisk forsvarlig i forbindelse med verdiformidling i skolen, og det er den jeg relaterer til at jeg selv har anvendt i størst grad i de filosofiske samtalene da vi utforsker perspektiver sammen og elevene har frihet til å ha egne synspunkter. En kan i tilknytning til dette vise til at dersom jeg hadde basert meg på verdiformidling i form av overtalelse, kan det hende at elevene i større grad hadde følt på et ubehag. Dette vil igjen være en etisk overveielse å gjøre seg, spesielt med tanke på at elevene er såpass unge som de er. På samme tid var det vanskelig å skulle unngå overtalelse i settinger der elevene reiste rasistiske ytringer. Skolen skal i henhold til opplæringsloven og læreplanen ha nulltoleranse for diskriminering. Vil dette si at elevene i slike sammenhenger mister sin frihet til å mene det de ønsker? Her kan man videre reise spørsmålet om hvor grensen går for hva elevene har lov til å mene eller ikke, for de er jo mennesker på lik linje som oss andre og innehar de samme rettighetene til ytringsfrihet.

I kvantitativ forskning er de fire tradisjonelle kvalitetskriteriene; intern og ekstern validitet, reliabilitet og objektivitet. Kvalitative forskere argumenterer derimot for at andre kriterier burde legges til grunn i kvalitative studier, deriblant Lincoln og Guba (1985) (Bryman et al., 2021, s. 42). Ettersom studien har tatt utgangspunkt i den kvalitative tradisjonen, er det sentralt å se til Lincoln og Guba (1985) sine fire kriterier for å vurdere kvalitative

studiers «trustworthiness». Herunder *credibility* eller troverdighet, *transferability* eller overførbarhet, *dependability* eller pålitelighet og *confirmability* eller bekreftbarhet (s. 219).

Troverdighet, som tilsvarer intern validitet, tar for seg hvor troverdige funnene er (Bryman et al., 2021, s. 42). I denne avhandlingen er det lagt til grunn at opplegget er gjennomført av meg og feltnotater er i senere tid blir analysert av meg. Dette kan ha resultert i at jeg har lagt mening i aspekter som ikke nødvendigvis leseren vil få rede på. På samme tid kan en argumentere for at feltnotatene ble samlet inn på en måte som kan representere virkeligheten, da jeg ikke var alene om å utforme dem. I tillegg til at jeg var ved skolen over lengre tid og dermed var blitt godt kjent med konteksten jeg forsket på. Dette vil være med på å forsterke oppgavens troverdighet.

Overførbarhet, kan ses parallelt med ekstern validitet, og viser til om funnene kan gjelde for andre kontekster (Bryman et al., 2021, s. 42). Som jeg viser til i beskrivelsen av mitt utvalg, var intervensjonen spesielt tillaget den klassen jeg hadde erfart utfordringen ved. På samme tid argumenterer jeg for at lignende utvalg vil kunne finne sted ved andre skole i Norge, og dermed vil det tenkes at funnene mine fra studien kan ha overføringsverdi til lignende casus. Jeg har også forsøkt å gi en så detaljert beskrivelse av studien som mulig, samtidig som jeg har ivaretatt utvalgets rett til anonymitet. Sett i sammenheng med at jeg anvender teoretiske perspektiver i tilknytning til eget utviklet opplegg, kan det derfor argumenteres for at mine funn vil ha en viss overførbarhet til andre kontekster.

Pålitelighet, tilsvarer reliabilitet, og tar for seg om funnene kan gjenskapes i andre settinger (Bryman et al., 2021, s. 42). Det er klart at denne studien er meget kontekstavhengig, derfor vil muligheten for å gjenskape lignende funn ikke være til stede i like stor grad til sammenligning med en kvantitativ studie. Imidlertid er det gjort grundig rede for utvalg, formål, undervisningsopplegg, utdrag fra samtalene, pedagogisk tilnærming, forskningsdesign, innsamlingsmetode og analysemetode, hvorav jeg har gjort rede for kategorier og hva jeg har kodet etter. Dermed vil jeg argumentere for at det i den grad det har latt seg gjøre, har det blitt tilrettelagt for at andre forskere kan vurdere studiens pålitelighet og om funnene er robuste.

Bekreftbarhet, kan ses parallelt med objektivitet, og da om forskeren har latt sine forforståelser påvirke undersøkelsen i stor grad (Bryman et al., 2021, s. 42). Tidligere i kapitlet har jeg gjort rede for aspekter omkring hvordan datamaterialet kunne ha blitt påvirket av måten jeg samlet det inn på. Ettersom det er jeg som har gjennomført opplegget, og i samarbeid med andre skrev feltnotater. I tillegg til at det er jeg som har analysert materialet, derfor er det ingen tvil om at jeg har vært med på å påvirke dataene. Samtidig er det til avhandlingens fordel at jeg har reflektert omkring hvordan jeg har påvirket materialet, slik at leseren kan få en forståelse av dette og gjøre seg opp et bilde av funnene i tilknytning til det. I forbindelse med dette kan det også legges til grunn at de fortolkningene, derunder kodingen av materialet, er gjort på bakgrunn av teoretiske definisjoner av sagte kompetanser og/eller perspektiver. Dette vil forsterke avhandlingens bekreftbarhet.

Dette kapitlet har tatt for seg hvilken metodisk tilnærming jeg har anvendt for å innhente meg datamateriale, derunder har jeg også gjort rede for hvordan jeg har tatt for meg og gjort en analyse av dataene. I neste kapittel gjør jeg rede for nevnte innholdsanalyse, hvor jeg viser til mine funn tilknyttet den.

4 Analyse

I denne delen av oppgaven vil jeg gjøre rede for hvilke funn jeg har gjort meg i forbindelse med min analyse av samtale «Enig/uenig» og «Norskhet». Dette vil jeg gjøre ved å først ta for meg «Enig/uenig» og vise kodingen av kategoriene *kritisk tenkning*, og *lærers oppfordring*. Videre vil jeg ta for meg «Norskhet»-samtalen og vise til kodingen som er gjort i forbindelse med den. Herunder funn jeg har gjort meg innenfor *kritisk tenkning*, *lærers oppfordring*, *kulturforståelse* og *minoritets-/majoritetsperspektiv*.

4.1 «Enig/uenig»-samtalen

4.1.1 Kritisk tenkning

Gjennom min samtale med elevene i forbindelse med arbeidsmetoden *enig/uenig*, erfarte jeg at elevene anvendte kritisk tenkning. Da dette varierte gjennom samtalen, har jeg valgt å vise til tre eksempler fra forskjellige deler i samtalen, slik at de funnene jeg presenterer kan stå som en representasjon for hele samtalen.

I vedlegg 8 omhandlende påstanden «Hedda mobber studenten» er det flere som tar ansvar for sine egne oppfatninger og begrunner sine påstander. På samme tid er de ikke for bastante og dermed kan en argumentere for at de får vist at de kan være åpne for alternative måter å se problemet på. De som ikke er alt for bastante i sine meninger, får vist at de er med på å utforske større visshet, samtidig som det kan gi uttrykk for at det kanskje ikke finnes et fasitsvar angående mobbing.

Elevene evner å trekke inn verdier i undersøkelsen sin, og baserer flere argumenter på bakgrunn av verdier og følelser. De er med på å søke kunnskap, da de er aktive i samtalen og viser at de vil undersøke perspektiver på mobbing. Mange av elevene viser at de lytter nøye til andres utsagn, da de svarer på hverandres påstander, i tillegg til at de overveier hva andres og mine påstander går ut på. Dette kan ses gjennom at elevene enten sier seg enige eller uenige med hverandre, i tillegg til at de begrunner hvorfor de mener det de gjør. Ved at elevene bytter side og diskuterer med selvtillit, viser de at de stoler på egne konklusjoner og at de evner å korrigere egne oppfatninger. Elevene viser at de baserer seg på kunnskaper og logikk, da mange henviser til det som er en vanlig forståelse av mobbing. De aller fleste bruker også saklig språk ut fra det vi kan lese av feltnotatene.

Den neste påstanden jeg vil undersøke er den siste påstanden i samtalen; «I vårt klasserom er det lov å gjøre som Hedda». Under denne påstanden er elevenes kritiske tenkning ikke i like tilstedeværende som i den forrige påstanden. Den første eleven som svarer på hvorfor hen er uenig med påstanden om at det er lov å gjøre slikt i klasserommet, viser til kritisk tenkning da eleven baserer seg på tidligere erfaring med andre voksne i klasserommet. I tillegg til at eleven bruker saklig språk i sin begrunnelse. «Det er jo ikke greit at voksne er sånn med hverandre i klasserommet. Vi har aldri opplevd før at *klasseleder* og *voksen* har snakket sånn til hverandre». Videre i samtalen er det derimot noe motstand fra en elevgruppe som på dette tidspunktet ikke lenger er med på å undersøke perspektiver på situasjonen mellom studenten og meg. En elev sier «Jeg tenker det er helt greit å være sånn. Si imot hvis man er uenig og man har planlagt å gjøre noe annet». Eleven er på sett og vis kritisk da den tørr å skille seg fra andre og legger for

så vidt til grunn verdier, i forbindelse med det å være uenig og tørre å ytre sin mening. På samme tid da jeg stiller oppfølgingsspørsmålet om hva hen tenker om måten det ble gjort på, så svarer eleven «Aah, men vi visste jo at det var kødd», og forsøker dermed ikke å undersøke hendelsen videre.

Litt senere i samtalen er det en annen elev som er på den enige-siden som sier «Ifølge klassereglene er det ikke det». Denne eleven viser at hen evner å trekke paralleller til noe som kan fortelle oss om det er greit å være slik i klasserommet eller ei. Det kan sees som en måte å trekke inn verdier, da det kan vise til å skulle følge regler i en satt kontekst, i tillegg til at utsagnet baserer seg på en form for erfaring om at man burde følge reglene. På bakgrunn av noe som kan se ut til å være oppdagelsen av klassereglene og av en påminnelse fra meg om at det er lov å bytte side, så er det mange som endrer side og går over til «uenig».

I metasamtalen er elevenes kritiske tenkning ikke like til stede eller synlig som tidligere i samtalen. I forbindelse med spørsmålet «Var det noe som var vanskelig i denne samtalen?», får jeg til svar «Ja, det var vanskelig å skulle se for meg at det var ekte». Videre forsøker jeg å få elevene inn på om det var noe som var vanskelig da vi diskuterte påstandene, da sier en elev «Jeg synes ikke det var vanskelig. Det var jo bare tull. Hele samtalen var jo bare tull». Videre spør jeg om noen andre har noen tanker, men får da ingenting til svar. Det samme gjelder de tre neste spørsmålene; «Er det noe dere føler dere har lært da? Av hendelsen? Av samtalen vi nettopp hadde? Av å snakke sammen slik vi har gjort nå?». Mellom hvert spørsmål hadde jeg en pause for å vente på svar fra elevene, men det var ingen som svarte. Da det ikke er noen som svarer på spørsmålene så kan det se ut til at elevene samlet sett har sluttet å undersøke hendelsen høyt, og dermed ikke viser tegn til kritisk tenkning. Det er først helt til slutt i samtalen i forbindelse med spørsmålet «Hvordan kan vi bruke det vi har lært og snakket om denne timen videre?», at noen elever logger seg på igjen. «Hvis noe slikt skjer igjen, så burde vi kanskje ikke bli med på det den voksne sier. Det var jo ekkelt for *studenten* at vi gjorde det» sier en elev, da legger en annen til «Vi burde kanskje passe på at vi følger klassereglene litt bedre. Jeg glemmer av at vi i det hele tatt har klasseregler». I denne delen viser disse elevene at de kan trekke paralleller mellom hendelsen, samtalen og hvordan de kan jobbe videre med det. De viser dermed kritisk tenkning ettersom de viser tegn til å korrigere egne oppfatninger, og gir uttrykk for at deres handlinger under hendelsen strider imot deres verdier. De viser også til studentens opplevelse, og tar dermed et annet perspektiv på hendelsen, som igjen underbygger påstanden om at de anvender kritisk tenkning.

4.1.2 Lærers oppfordring

Kritisk tenkning og dybdelæring

Ut fra kodingen av samtalen, oppnår den i hovedsak et *generelt* nivå når det kommer til å oppfordre til *kritisk tenkning og dybdelæring* hos elevene. Samtidig må det påpekes at jeg finner nesten like mange *dyktig*-bemerkninger, og dermed ser det ut til at samtalen ligger på et sted mellom generell og dyktig i denne kategorien. På generelt nivå menes det; «læreren rammer inn spørsmål for å promotere kritisk tenkning og dypere forståelse, men med ujevn suksess». Dette kan sees flere steder, for eksempel i forbindelse med påstanden «Studenten taklet situasjonen bra». Påstanden legger opp til at elevene skal anvende kritisk tenkning og utvikle en dypere forståelse for situasjonen og hvordan man kan håndtere lignende situasjoner. Påstandens suksess er derimot ujevn. I møte med spørsmål om hvorfor elevene har plassert seg der de har, får jeg til svar fra en elev ved den uenige-siden «Vi har stilt oss her for vi er uenige, er ikke det nok?». Etter en oppfordring fra meg til å forklare hvorfor de er uenige, og eventuelt om de har noen tanker om hvordan

studenten kunne håndtert situasjonen bedre, sier elever «Hvis det hadde vært oss så ville jeg ha tenkt at man kan si fra til en voksen, men det blir jo ikke helt det samme når dere er de voksne» og «*Studenten* kunne kanskje sagt fra til læreren, men det hadde blitt litt rart haha». Etter at den enige-siden får forklart hvorfor de er enige, oppfordrer jeg den andre siden til å svare på de andres argumenter, men elevene på den uenige-siden svarer ikke på de ulike oppfordringene jeg kommer med, og de begynner å se andre veier. På det viset vil jeg påstå at suksessen til å promotere kritisk tenkning og dypere forståelse er ujevn.

I forbindelse med steder der jeg har kodet nivået *dyktig* har oppnåelsen vært etter forklaringen; «Åpne spørsmål og higher-level spørsmål og genuine diskusjoner lar elevene tenke kritisk og tilby flere perspektiver, som utfordrer dem til å utdype forståelsen». Et eksempel på dette er ved påstanden «I vårt klasserom er det lov å gjøre sånn som Hedda». Spørsmålet krever av elevene at de skal undersøke hvordan de bruker å ha det i klasserommet, og oppfordrer til at de skal vende blikket innover og se til hvordan de selv handler i klasserommet. Noen elever på den uenige-siden fortalte at de mener det ikke er greit at voksne er sånn med hverandre i klasserommet foran dem, men heller på lærerrommet. De på den enige-siden, sier de mener det er helt greit å være sånn mot hverandre og at det er viktig å si imot noen hvis man er uenig. Da spør jeg dem om hva de tenker om måten det ble gjort på, får jeg til svar «Ahh, men vi visste jo at det kodd». Da ber jeg dem enda en gang å forsøke å sette seg inn i situasjonen og tenke seg til at det var ekte. «Dere som er på den enige-siden. Mener dere at det er greit å si imot noen på den måten jeg gjorde til *studenten*?». En elev svarer «Sikkert ikke nei, siden du spør». Da sier en annen elev på den enige-siden «Ifølge klassereglene er det ikke det». Også viser elevene på veggen hvor plakaten med klassereglene henger. Eleven leser opp «Vi avbryter ikke hverandre, men lar den som har ordet snakke ferdig», «Vi rekker opp handen hvis vi ønsker å si noe». Jeg minner dem på at det er lov å bytte side, og da går alle elevene på den andre «uenige» siden. Her viser også elevene at de kan anvende kritisk tenkning, og ut fra hvordan elevene reagerer med å endre side så kan en påstå at spørsmålene og den diskusjonen som oppsto, lot elevene tenke kritisk og komme med flere perspektiver.

Utmerket har jeg kodet under påstanden «Hedda mobber studenten» (se vedlegg 8), da elevene i denne delen er de som driver samtalen fremover, og det gjør de med selvtillit. De både anvender, men også utvikler kritisk tenkning, nysgjerrighet og dypere forståelse. Dette skjer ved at elevene diskuterer hvordan de kan definere mobbing, og utforsker begrepet sammen. Ettersom vi undersøker og gjør rede for en definisjon av begrepet, kan dette være med på å bidra til at elevene ser viktigheten av å ha samme forståelsen av et fenomen for at det skal gi mening å diskutere det.

Elevdeltakelse

I forbindelse med elevenes deltakelse under den filosofiske samtalen finner jeg i gjennomsnittet at samtalen oppnår en *generell*-måloppnåelse, med innslag av *ikke-tilfredsstillende* og et par steder med *dyktig*. *Generell*-måloppnåelse baserer seg kodingsmanualen jeg har brukt sin beskrivelse: «Læreren oppfordrer mange studenter eller inviterer dem til å svare direkte til hverandre, men bare noen av studentene svarer eller deltar i diskusjonen». Dette finner man flere steder i feltnotatene, og da gjennom at ikke alle elevene deltar eller svarer i diskusjonen. Dette kan en se i notatene på bakgrunn av færre antall uttalelser og enn elevantallet som er i klassen. Flere steder i notatene finner en at *ikke-tilfredsstillende* er på måloppnåelsen. Dette kommer av at samtalen enkelte steder kun skjer mellom lærer og noen få elever, og noen steder svarer de ikke i det hele

tatt. For eksempel i metasamtalen, så ser vi at ingen svarer på flere spørsmål og elevdeltakelsen er på disse stedene noe minimal og dermed *ikke-tilfredsstillende*.

Som tidligere nevnt oppnår samtalen høyest måloppnåelse omkring diskusjonen av påstanden «Hedda mobber studenten» i forbindelse med kategorien; *kritisk tenkning og dypere forståelse*. Dette gjelder også *elevdeltakelse*, da samtalen i denne delen oppnår rangeringen *dyktig*, da jeg lykkes i å engasjere elevene i diskusjonen, og elevene deltar aktivt. De stiller ikke spørsmål til hverandre direkte, men de er kritiske til hverandres påstander og på det viset utfordrer hverandre til å begrunne hvorfor de tenker slik de gjør.

I denne delen av analysen har jeg vist til mine funn fra «Enig/uenig»-samtalen. Videre skal jeg se nærmere på «Norskhet»-samtalen og hvordan samtalen i feltnotatene befinner seg innenfor de samme kategoriene som er sett på i denne delen av analysen, i tillegg til de andre kategoriene jeg gjør rede for innledningsvis.

4.2 «Norskhet»-samtalen

Analysen av denne samtalen har jeg valgt å dele opp i fire ulike kategorier. Jeg vil i rekkefølge ta for meg mine funn i forbindelse med *kritisk tenkning*, deretter *lærers oppføring*, før jeg videre viser til funn ved *kulturforståelse*-kategorien, og helt til slutt *majoritets-/minoritetsperspektiv*.

4.2.1 Kritisk tenkning

I forbindelse med *hva vil det si å være norsk*-delen av samtalen er elevene med å søke kunnskap i den forstand at de er med på å utforske nettopp hva det vil si å være norsk. Elevene er med på å undersøke noe jeg har oppfattet at de ikke har vært med på å diskutere før, og anvender kritisk tenkning da de forsøker å komme med perspektiver på hva det vil si å være norsk. De kommer med utsagn som «Man snakker norsk», «Man bor i Norge», «Tanten min bor i Sverige, men hun er norsk» og «Hvis man er født i Norge, er man norsk». Elevene bygger også sine påstander på hverandres, for eksempel eleven som sier «Tanten min bor i Sverige, men hun er norsk». Vedkommende viser at hen lytter nøye og vurderer det som påstås av de andre elevene, i tillegg ser hen til egne erfaringer når det kommer til om at man må bo i Norge for å være norsk. Videre trekker hen paralleller til sin tante som hen vet er norsk, men ikke bor i Norge, og kan dermed påstå at den forrige elevs påstand ikke stemmer i alle tilfeller.

I tilknytning til «For ingen ser ut som oss på pengene enda» er det få markeringer av kritisk tenkning hos elevene. I samtalen stilte jeg spørsmål omkring hva Karpe kan mene med strofen, og forsøkte å vise til hvordan Karpe ser ut sammenlignet med folkene på lappene. Elevene brukte noe tid på å bli med og undersøke saken, men etter en stund sa en elev: «Han Magdi han kan jo være norsk da, for han er jo hvit». Da sa jeg «OK, du tenker at han er hvit i huden og derfor kjenner han seg igjen i de menneskene på pengene?». Også nikket mange elever. Da spurte jeg «Enn Chirag da? Han er jo litt mørkere i huden» og da sier en elev: «Er derfor jeg hater *voksen* fordi h*n er svart». Før jeg så slår ned på kommentaren og forklarer hva jeg tror Karpe kan mene. I dette utdraget er elevene i og for seg med på å undersøke spørsmålene jeg stiller til en viss grad. Den ene eleven begrunner også sitt synspunkt ut fra dens erfaringer med norskhet, men det er vanskelig å av den grunn argumentere for at det er kritisk, ettersom ingen andre elever forsøker å ta andre perspektiv eller å utforske forholdet ytterligere.

Elevenes evne til å vise kritisk tenkning utvikler seg gjennom samtalen, og spesielt i forbindelse med analysen av teksten «BARAF/FAIRUZ». Under denne delen er mange

elever aktive i å søke kunnskap omkring sangens budskap. Dette gjør de ved å forsøke å sette seg inn i Karpes foreldres perspektiv, og tenke seg til hvorfor de føler og handler som de gjør. Ved flere anledninger begrunner elevene sine påstander, i tillegg til at de er åpne for å se alternative måter å forstå sangen på. I feltnotatene blir det gjennom elevenes utsagn flere ganger brukt formuleringer som «det kan jo være» og «kanskje». Dette kan gi uttrykk for at elevene anerkjenner at det er et område man ikke kan bli helt sikker på. Samtidig er de med på å undersøke og forsøke å forstå konteksten og teksten ytterligere. For eksempel i forbindelse med strofen «Hvorfor går du ut av blokka så sjeldent?», svarer elevene «Det kan jo være at de synes det er skummelt, siden det er et litt ukjent land og de ikke kan språket så bra», «Kanskje er de redde» og «Kanskje føler de seg ikke så bra».

På samme tid finner man utsagn der elever bruker egne erfaringer til å forstå teksten. For eksempel da vi snakket om strofene «Hvorfor sa du at du føler deg bedre? Hvorfor går du ikke og sier det er vondt?», sa en elev:

Kanskje sier ikke foreldrene noe fordi de ikke vil at de skal bekymre seg for dem. Det blir samme sånn som at jeg av og til ikke sier noe hvis jeg har vondt, for jeg vil ikke at mamma skal bekymre seg for meg. At man ikke vil være til bry liksom.

Eleven gir uttrykk for at hen stoler på egne erfaringer og konklusjoner, og dermed kan anvende dem i situasjoner der hen skal ta andres perspektiv. Dette ved å trekke paralleller mellom eget liv og andres.

I flere tilfeller i feltnotatene viser elevene at de lytter nøye til hverandre og vurderer hverandres og mine utsagn. Dette kommer frem når spørsmålet «Hvorfor tror dere at foreldrene til Chirag og Magdi ikke går til legen når de har vondt?» ble stilt. Da fikk jeg til svar «Kanskje er de redd for at legen ikke skal forstå hva de sier. Siden de kanskje ikke kan norsk så godt» og «Ja, og hvis legen ikke skjønner hva de sier, og de heller ikke skjønner hva legen sier, så får de jo ikke hjelp». Sett i sammenheng med redegjørelsen for koden *kritisk tenkning* underbygger utsagnet påstanden om at elevene anvender kritisk tenkning, ettersom de bygger sine utsagn på hverandre.

Til slutt er det nevneverdig å se til metasamtalen. Jeg stilte spørsmålet «Var det noe som var vanskelig?», da ristet de aller fleste på hodet. Jeg sa «Prøv å tenk litt tilbake nå på det vi har vært gjennom. Jeg tror det var enkelte ganger dere synes det var vanskelig å svare på spørsmålene jeg stilte dere», da svarte en elev «Nei, det var dritlett», mens flere elever nikket til elevens utsagn. Det neste spørsmålet jeg stilte var «Av det vi har snakket om, var det noe dere ikke visste fra før?», da svarte en elev «Vi visste ikke at det var de to som hadde den «Olla, Olla»-sangen» og sang da melodien til «PAF.no» ved strofen «Allah, Allah». Jeg forsøkte så å spørre «Noe annet dere ikke visste fra før?», men ved dette og de neste spørsmålene, se vedlegg 3, svarte ingen av elevene. Elevene viser lite tegn til kritisk tenkning i forbindelse med denne delen, da de ikke er med på å undersøke ulike saksforhold eller vurderer særlig det som blir spurt om. Først ved det siste spørsmålet svarer en elev:

Hvis vi møter på noen som ikke kan norsk så godt eller noen som foreldrene deres, så kan vi være snille med dem, og tenke på at de ikke kan snakke norsk. Ja, kanskje forsøke å forstå og se dem da. For eksempel hvis jeg blir lege så ville jeg ha forsøkt å forstå de og ikke bare ja.

Eleven anvender i dette utsnittet kritisk tenkning på bakgrunn av at hen baserer sine tanker på verdier, i tillegg til at hen har trukket paralleller mellom Karpes foreldre sine opplevelser i Norge, og hvordan de kan bruke dette videre for å forhindre at lignende skjer

med andre. Eleven er med andre ord med på å undersøke hvordan deres nylige opparbeidede kunnskap kan anvendes i møte med mennesker med lignende minoritetsbakgrunn.

4.2.2 Lærers oppfordring

Kritisk tenkning og dybdelæring

Gjennomsnittet for denne samtalen ligger på *generell* måloppnåelse, med innslag av *dyktig* og *ikke-tilfredsstillende* i forbindelse med *kritisk tenkning og dybdelæring*. *Generell*-rangeringen beskrives som når læreren rammer inn spørsmål for å promotere kritisk tenkning og dypere forståelse, men med ujevn suksess. Dette kan ses i begynnelsen av samtalen da jeg spurte elevene om «hva det vil si å være norsk». Vi ble så enige om en felles definisjon, men i løpet av samtalen gikk elevene bort fra definisjonen. Definisjonen ble at man snakker norsk, er født i Norge, i tillegg ser vi at de fleste nordmenn bor i Norge, men ikke trenger det. Da jeg spurte elevene om man er norsk, dersom man er født i Norge, men ens foreldre kommer fra Spania, svarte elevene at «da er man mer spansk, og ikke helt norske». Videre utfordret jeg de med bakgrunn i vår definisjon, og fikk da til svar «Joo, men hvis man har spanske foreldre, da blir det ikke helt det samme». Her hadde jeg altså i forveien rammet inn spørsmål for å promotere kritisk tenkning og dypere forståelse, men elevene tok ikke med seg den definisjonen inn i alle tilfeller og viser slikt sett at min oppfordring til elevenes suksess med kritisk tenkning og dypere forståelse, er ujevn. Elevene evner ikke å trekke de parallellene jeg har «planlagt», eller ønsker og oppfordrer at de skal ta. Dermed legger mine videre utsagn og spørsmål opp til at de skal anvende kritisk tenkning og dypere forståelse om hva det vil si å være norsk, men jeg er usikker på om dette «når gjennom» hos elevene, da bare noen nikker i forbindelse med mine oppfølgingsspørsmål til slutt i samtalen, se vedlegg 9. Dermed kan det igjen argumenteres for at suksessen er ujevn og ikke sikker.

I sammenheng med «For ingen ser ut som oss på pengene enda», (jfr. Vedlegg 10) ligger samtalen mellom *ikke-tilfredsstillende* og *generell*. Jeg forsøker å ramme inn spørsmål for å promotere kritisk tenkning og dypere forståelse for Karpes minoritetsbakgrunn, men elevene viser ikke tegn til å utvikle eller anvende kritisk tenkning i samtalen. Elevene svarer ut fra nivået *ikke-tilfredsstillende* og da ut fra at spørsmålene har «en enkelt rett respons», men jeg stiller spørsmålene ut fra *generell* måloppnåelse.

Det er i sammenheng med spørsmålene og diskusjonen om Karpes låt «BARAF/FAIRUZ» at jeg erfarer at samtalen oppnår rangeringen *dyktig*. Ifølge kodingsmanualen jeg har anvendt, blir nivået *dyktig* beskrevet som «åpne spørsmål, higher-level spørsmål og genuine diskusjoner lar elevene tenke kritisk og tilby flere perspektiver, som utfordrer dem til dypere forståelse». Dette kan ses i denne delen av samtalen, da de spørsmålene jeg stilte tok utgangspunkt i at elevene måtte undersøke andre perspektiv enn sine egne. Da blir de nødt til å anvende kritisk tenkning. Jeg stilte spørsmål som «Hva tror dere Karpe kan mene med ...» den og den strofen. I det ene tilfellet oppfordret jeg elevene til å tenke ut fra eget perspektiv, i tillegg til at vi trakk linjer mellom strofene i sangen. Dette bidro også til at elevene anvendte kritisk tenkning.

Elevdeltakelse

I forbindelse med å undersøke hvordan elevene deltar i denne samtalen, er det markert flest koder med *ikke tilfredsstillende* og noen *generelle*. Med *ikke-tilfredsstillende* vises det til: «Spørsmål og diskusjoner er mellom lærer og utvalgte elever: elevene engasjerer seg ikke i dialog med hverandre eller spør hverandre spørsmål». Elevene engasjerer seg ikke i dialog med hverandre i samtalen, i stedet pågår samtalen i store deler kun mellom meg

og enkelte elever. Dette kan en raskt kjenne igjen i feltnotatene, da dialogen er notert etter hvem som snakker. Mitt navn står hyppig notert nedover, sammenlignet med hvor mange elevutsagn det er. Eksempelvis fra midtveis og mot slutten av *hva vil det si å være norsk*-delen av samtalen. Da befinner dialogen seg kun mellom meg og enkelte elever. Det samme gjelder slutten av *BARAF/FAIRUZ*-delen av samtalen. I slutten av disse delene stiller jeg hyppigere ja/nei-spørsmål, uten å stille oppfølgingsspørsmål til elevenes svar. På det viset svarer de tidvis i kor kun ja/nei, og uten begrunnelse til deres standpunkt.

Imidlertid er det i forbindelse med starten på *hva det vil si å være norsk*-delen og *BARAF/FAIRUZ*-delen at samtalen tidvis oppnår *generell*-måloppnåelse. Denne måloppnåelsen tar som tidligere nevnt for seg at «Læreren oppfordrer mange elever eller inviterer dem til å svare direkte til hverandre, men bare noen elever svarer eller deltar i diskusjonen». I disse delene av samtalen oppfordrer jeg elevene i større grad til å komme med perspektiver på hvorfor Karpe kan mene det de mener, i tillegg til at elevene er mer aktive og kommer med de perspektivene jeg ber om. Likevel kan en ut fra antall «elev»-utsagn se at det bare er noen elever som deltar i samtalen, dermed blir kodingen stående som *generell*.

4.2.3 Kulturforståelse

Et funn fra denne kategorien er at elevene gjennom de feltnotatene jeg har, viser kjennetegn på en essensialistisk forståelse av kultur. Dette kan ses i sammenheng med utsagn omkring diskusjonen *hva det vil si å være norsk*. Deres utsagn viser til at kultur først og fremst defineres ut fra nasjon. Elevene legger til grunn følgende «at man snakker norsk», «at man er født i Norge», for øvrig er de innom at mange norske bor i Norge, men ikke alle. Videre i samtalen forsøker jeg å trekke frem ulike tilfeller ut fra hvem som er ens foreldre og hvor en er født, og om vedkommende vil være norsk. I møte med disse perspektivene forholder elevene seg stort sett trofast til den gitte definisjonen de legger frem i begynnelsen, men mot slutten går de bort i fra den i møte med et spesielt tilfelle.

Som sett i vedlegg 9 så er det i forbindelse med at dersom ens foreldre, er fra Spania, og at en selv er født i Norge, så mener elevene at vedkommende i det tilfellet vil være mer spansk enn norsk. Med andre ord vektlegger ens røtters nasjonalitet, når det kommer til et individs nasjonalitet. Ut fra dette er det nærliggende å påstå at elevene formulerer en essensialistisk forståelse av kultur, på bakgrunn av at de gir uttrykk for at de mener at kultur er noe som går i arv fra generasjon til generasjon. Dette ut fra utsagnet «Man er mer spanske da, og ikke helt norske». En kan påstå at elevene sitter med en forståelse om at det monokulturelle er normen, der man er enten norske eller spanske, og ikke begge to.

Senere i samtalen snakker vi om PAF.no og hvordan Karpe synger om at ingen ser ut som dem på pengene enda, se vedlegg 10. Underveis i samtalen gir feltnotatene uttrykk for at elevene viser en essensialistisk tilnærming til kultur. Den ene eleven trekker konklusjonen om at Magdi kan være norsk ettersom han er hvit, og gir dermed uttrykk for at hen ser på det å være hvit som karakteristisk, eller en betydning ved det å være norsk. Mitt avsluttende utsagn i samtalen oppfordrer derimot til en konstruktivistisk tilnærming til kultur, da jeg gjør en brytning med elevenes oppfattelse av at hudfarge er avgjørende for å definere om noen er norske.

4.2.4 Majoritets-/minoritetsperspektiv

I forbindelse med å diskutere hva det vil si å være norsk så benytter elevene et majoritetsperspektiv da de tar utgangspunkt i egenskaper majoriteten av den norske befolkningen har. Da en elev stadfester at sin tante bor i Sverige, men er norsk, oppdager vi at det ikke er et premiss at man må bo i Norge, men det er enda en oppfatning om at flertallet av nordmenn bor i Norge. Eleven som viser til tanten sin tar et minoritetsperspektiv, men på bakgrunn av at tanten i og for seg mest sannsynligvis er født i Norge, snakker norsk og har røtter fra Norge er det nærliggende å påstå at elevene enda anvender et majoritetsperspektiv.

Videre i samtalen tar jeg som tidligere nevnt opp ulike tilfeller med hvor ens røtter er fra og hvor ens fødested er, i forhold til om man er norsk eller ikke (vedlegg 9). Også i møte med disse anvender elevene et majoritetsperspektiv. På bakgrunn av dette forsøker jeg å utfordre dem til å ta et minoritetsperspektiv gjennom å si «Men når man er født i Norge, og har foreldre fra et annet land. Tror dere ikke at de selv føler seg norske da?». Da elevene kun nikker i svar til meg ved dette og det neste spørsmålet, er det vanskelig å si om elevene tar et minoritetsperspektiv, men de er med på å utforske perspektivet videre med meg.

I møte med sangen PAF.no sang elevene med og viste til at de kunne teksten. I den anledning spurte jeg om hva de tror Karpe kan mene med «Men ingen ser ut som oss på pengene ennå». I møte med denne teksten forsøkte jeg å få elevene til å tolke den ut fra et minoritetsperspektiv, ved å påpeke at menneskene som tidligere var på pengelappene var kjente, norske mennesker som er hvite. Dersom de skulle sammenligne dem med de som er på lappene, hvordan tenker de at dem ser ut. Da fikk jeg til svar: «Han Magdi han kan jo være norsk da, for han er jo hvit». Eleven benytter seg av et majoritetsperspektiv, da hen forholder seg til majoriteten av nordmenn som er hvite. Som nevnt tidligere ender det hele opp med at jeg forteller hva jeg tenker Karpe kan mene med teksten, og tar i den forbindelse et minoritetsperspektiv.

Under samtalen om BARAF/FAIRUZ ble også elevene oppfordret til å ta et minoritetsperspektiv, og lykkes i det i større grad enn tidligere. Elevene forsøkte å se teksten fra Karpes foreldres perspektiv, og tar derav et minoritetsperspektiv. I tilknytning til da jeg spør om hvorfor foreldrene ikke sier at de har vondt, kombinerer eleven som svarer med å svare fra eget perspektiv og egne erfaringer, samtidig som hen bruker dem som et forslag på hvorfor Karpes foreldre gjør som de gjør, dermed et minoritetsperspektiv. Når jeg så spør elevene om hvorfor de tror at foreldrene til Karpe ikke drar til legen, forsøker elevene å sette seg inn i Karpes foreldres situasjon og viser til ulike scenarioer som kan forklare hvorfor foreldrene ikke drar til legen. Da det blir snakk om noen velger å bli syke, tar vi alle et majoritetsperspektiv og snakker generelt om folk og sykdommer. Likevel knytter vi det hele opp til at det er ettersom «de andre» ikke blir så godt ivaretatt av samfunnet, at de kan bli syke.

I metasamtalen er det kun et utsagn som skiller seg ut, da jeg spurte det siste spørsmålet om hvordan vi kan ta med oss det vi har lært til senere. Eleven som svarte tok et majoritetsperspektiv, da hen forteller hva hen kan gjøre i fremtiden i møte med mennesker med lik bakgrunn som foreldrene til Karpe. Imidlertid kan en argumentere for at eleven viser at hen i forbindelse med å ta majoritetsperspektivet anerkjenner minoritetsperspektivet ved et slikt møte. Dermed anvender eleven begge perspektiver i utsagnet.

4.3 Oppsummering av funn

I denne delen av avhandlingen har jeg gjort rede for mine funn tilknyttet mitt datamateriale. I «Enig/uenig» kan en se at elevene anvender kritisk tenkning i form av mange ulike punkter i henhold til listen jeg har kodet etter. Elevene er med på å undersøke saksforhold gjennom å begrunne sine påstander, være åpne for å ulike måter å forstå en sak på, trekke inn verdier i samtalen, stole på egne konklusjoner, vurdere det som blir påstått, basere seg på erfaringer, basere seg på kunnskap og logikk, noen tør å skille seg ut, og prøve og feile, de lytter nøye, de bruker saklig språk og de viser at de evner å korrigere egne oppfatninger. I «Norskhet»-samtalen viser elevene at de anvender kritisk tenkning gjennom å undersøke saksforhold da de tar andre perspektiver enn sitt eget, de lytter nøye, de vurderer det som påstås, de er åpne for å alternative måter å se en sak på, de stoler på egne konklusjoner og de baserer seg tidvis på verdier og erfaringer.

I forbindelse med lærersoppfordring, derunder *kritisk tenkning og dybdelæring* har «Enig/uenig» flest bemerkninger med *generell*, nesten like mange *dyktig* og en *utmerket*. «Norskhet» har flest *generelle*, med innslag av *ikke-tilfredsstillende* og en *dyktig*. I forbindelse med *elevdeltakelse* har «Enig/uenig» flest *generell*-bemerkninger med innslag av *ikke-tilfredsstillende* og et par steder *dyktig*. Under «Norskhet»-samtalen finner vi flest *ikke-tilfredsstillende* og noen *generell*-rangeringer.

Videre i «Norskhet» er et funn at elevene i stor grad forstår kultur som essens, da de definerer kultur først og fremst ut fra nasjon, foreldres røtter og da de anser det monokulturelle som det normale. Dette i tillegg til at de tillegger betydninger eller aspekter som er karakteristisk for kulturer. Senere ser en at et funn i forbindelse med kategorien; *majoritets-/minoritetsperspektiv* er at elevene i begynnelsen av samtalen anvender et majoritetsperspektiv i møte med norskhet. Videre i samtalen i forbindelse med sangen «BARAF/FAIRUZ» tar de et minoritetsperspektiv, og helt til slutt i metasamtalen er det en elev som kombinerer perspektivene.

I neste del av avhandlingen vil jeg ta for meg nevnte funn, og gjøre en drøfting omkring disse opp imot egne tolkninger og teoretiske perspektiv jeg legger til grunn i teori-delen og metode-delen.

5 Drøfting

I anledning avhandlingens drøfting ser jeg det hensiktsmessig å dele den inn i de kategorier jeg har kodet etter og gjort meg mine funn i, før jeg videre gjør en vurdering av undervisningsopplegget. På bakgrunn av at jeg har gjennomført to samtaler med ulikt innhold, ser jeg det imidlertid relevant å først gjøre en sammenligning av funn fra de to samtalene innenfor kategoriene *kritisk tenkning* og *læreres oppfordring*.

5.1 Sammenligning av funn fra «Enig/uenig» og «Norskhet»

I denne delen av drøftingen vil jeg gjøre en sammenligning fra samtalene «Enig/uenig» og «Norskhet». Dette ved å ta utgangspunkt i de kategorier de har til felles i analysen.

5.1.1 Kritisk tenkning

I sammenheng med funn fra samtalene «Enig/uenig» og «Norskhet» omkring elevenes anvendelse av kritisk tenkning, vises det at elevene i større grad anvender kritisk tenkning i «Enig/uenig» enn i «Norskhet». Dette kan en se ettersom elevene i «Enig/uenig» benytter seg av flere aspekter i forbindelse med kritisk tenkning, enn i «Norskhet». En kan se samtalene i sammenheng med Helskog og Ribe (2009) som viser til at en filosofisk samtale tar for seg hverdagsproblemer i elevenes liv sammen med andre (s. 51). En årsak til at elevene dermed viser mindre grad av kritisk tenkning i «Norskhet», versus «Enig/uenig», kan komme av at arbeidsmetoden «filosofisk samtale» er laget ut fra at elevene skal være godt kjente med fenomenet og dermed kunne anvende sin kunnskap rasjonelt for å komme med ulike perspektiver. Bakgrunnen for «Enig/uenig» var som nevnt at de skulle ha en filosofisk samtale med utgangspunkt i et tema som de hadde god kjennskap til, for å se om det var noen forskjell mellom samtalene og elevenes anvendelse av kritisk tenkning. Ettersom jeg har erfart at elevenes lokale miljø er særlig homogent, kan et resultat av dette ha vært at de har lite kjennskap til urbane minoriteter i Norge. Dermed kan det ha seg slik at filosofisk samtale ikke var den optimale læringsaktiviteten å anvende.

Imidlertid burde listen jeg anvendte i tilknytning til kodingen av kritisk tenkning, undersøkes ytterligere. Er den nok utfyllende for å kunne gjenkjenne kritisk tenkning? Kritisk tenkning vil uttrykkes og forventes forskjellig ut fra hvor gammel man er, så her burde et spørsmål omkring hva en kan forvente av en 4. og 5. klassing, reises. Ifølge Fastvold (2009) er kritisk tenkning i en filosofisk sammenheng synonymt med «åpen, undersøkende» (s. 23). Kan det dermed argumenteres for at elevene alltid er kritiske, dersom de er åpne og med på å undersøke de saksforholdene som legges til grunn? Vil det alene holde for å kunne argumentere at elevene er kritiske? Og hva vil det si at man er «åpne»? Åpne for å se saker fra forskjellige sider? At man kan ha rett eller galt? Her dukker det opp flere spørsmål, og det er på bakgrunn av disse at jeg valgte å forholde meg til en bestemt liste med tegn på kritisk tenkning. Ettersom jeg satt høye krav for hva jeg skulle kode kritisk tenkning ut fra, kan en argumentere for at elevene evner godt å vise kritisk tenkning ut fra deres alder og trinn. Spesielt i forhold til tema, da de som nevnt ikke hadde arbeidet med det tidligere. Intervensjonen var tenkt å fungere som starten på en utvikling mot mangfoldskompetanse, og en kan dermed ikke forvente at elevene fra første stund skal ha utallige perspektiver å komme med. Dette var derimot begynnelsen på en prosess som må følges opp over lengre tid.

En kan argumentere for at læringsaktiviteten sett i lys av Skjervheim ville være hensiktsmessig for at samtalen skulle være etisk forsvarlig. Skjervheim viser til at overbevisning går ut på at læreren respekterer elevenes integritet og frihet til å ha egne synspunkter, og vil dermed ikke påtvinge elevene sine meninger, men jobbe sammen for å oppnå ny innsikt (1976, referert i Telhaug, 1995, s. 142). Denne beskrivelsen av etisk forsvarlig verdiformidling gjør at en filosofisk samtale vil passe godt som metode i forbindelse med å skulle gjøre en intervensjon i tilknytning til deres utfordring med skillet mellom «oss» og «de andre». Elevene hadde gjennom samtalen anledning til å komme med egne meninger og perspektiver på saksforholdene, der de selv tidvis oppdager at skillet ikke trenger å være så stort som de hadde trodd. For eksempel kan en se dette i sammenheng med der en elev henviser til egne erfaringer, da hen snakker om Karpes foreldres utfordringer med å ikke si ifra om at de har vondt. Dette kan være med på at skillet mellom «oss»-et og «de andre» minskes, da en ser at man har noe til felles. En kan argumentere for at metoden er anvendelig i møte med tema, ettersom kritisk tenkning er helt sentralt i forbindelse med å skulle utvikle ny kunnskap (Kunnskapsdepartementet, 2017). Da filosofisk samtale og kritisk tenkning er tett knyttet sammen, er det sentralt å skulle anvende metoden i forbindelse med å utvikle ny kunnskap om norskhet. Dette kan knyttes opp mot normkritisk pedagogikk, Kumashiros tredje og fjerde tilnærming, og mangfoldskompetanse. Da elevene gjennom metoden blir oppfordret til å ta ulike perspektiver og begrunne sine valg, kan den være med på å bevisstgjøre majoritetsprivilegier og forholdet mellom den norske majoriteten, og urbane minoriteter i Norge. Dermed kan en argumentere for at eleven som svarer til slutt i metasamtalen ved spørsmålet «Hvordan kan vi bruke det vi har lært og snakket om i denne timen videre i livet/eller senere når vi blir voksne?», har anvendt kritisk tenkning i samtalen og er på vei til å bli bevisst at det er skjevt maktforhold mellom den norske majoriteten og norske minoriteter, der de er en del av majoriteten som har et særskilt ansvar.

5.1.2 Lærers oppfordring

Kritisk tenkning og dybdelæring og Elevdeltakelse

Da jeg erfarer at funnene mine fra de ulike kategoriene er tett knyttet til hverandre, velger jeg å drøfte de sammen.

I forbindelse med kodingsmanualen jeg har anvendt, plasserer «Enig/uenig»-samtalen seg på *generell*, med nesten like mange *dyktig*-bemerkninger og én *utmerket* i tilknytning til kategorien; *kritisk tenkning og dybdelæring*. «Norskhet»-samtalen har flest *generell*-bemerkninger, noe *ikke-tilfredsstillende* og under BARAF/FAIRUZ oppnår den *dyktig*. I henhold til kategorien *elevdeltakelse* scorer «Enig/uenig» flest ganger *generell*, med innslag av *ikke-tilfredsstillende*, og en gang *dyktig* tilknyttet «Hedda mobber studenten». «Norskhet» har flest *ikke-tilfredsstillende*, med noen generelle i tilknytning til «Hva vil det si å være norsk» og «BARAF/FAIRUZ»-delen i samtalen. Med andre ord har «Enig/uenig» en høyere mål oppnåelse enn «Norskhet». En gjenganger er at samtalen scorer høyere når elevene diskuterer mer konkrete saksforhold, som er knyttet til hverdagslige temaer der de kan anvende egne erfaringer og kunnskaper. Dette kan en for eksempel se i «Enig/uenig» under påstandene «I vårt klasserom er det lov å gjøre som Hedda» og «Hedda mobber studenten». Det samme gjelder i «Norskhet», da elevene reflekterer omkring hva Karpes sang «BARAF/FAIRUZ» kan bety. Strofene tar for seg hverdagslige tema som elevene kjenner til; det å være syk, ikke si at man har vondt og ikke gå ut av huset. Dette kan en igjen se i sammenheng med Helskog og Ribe (2009) som påpeker at filosofi i skolen skal basere seg på en hverdagslig form for filosofi, som skal ta utgangspunkt i hverdagsproblemer til elevene, og ikke abstrakte teorier, begreper eller

tankebygninger. Et premiss er at den skal være åpen og undersøkende, hvor det ikke finnes entydige svar (s. 49-50). Sett i sammenheng med samtaleprinsippene kan det virke til at Helskog og Ribes prinsipp for en filosofisk samtale samsvarer med de funnene jeg har gjort meg, tilknyttet kritisk tenkning og elevdeltakelse.

I tilknytning til funnet ved delen «For ingen ser ut som oss på pengene enda» der samtalen har måloppnåelsen; *ikke-tilfredsstillende* både ved *kritisk tenkning og dybdelæring og elevdeltakelse*, kan det ha en sammenheng med at spørsmålene mine blir for abstrakte og elevene ikke evner å trekke de paralleller jeg ser. Spørsmålene jeg stiller omkring hvordan menneskene på sedlene ser ut sammenlignet med Karpe, har også et fasitsvar ved seg. Elevene svarte som nevnt: «Han Magdi han kan jo være norsk da, for han er jo hvit» og «Er derfor jeg hater *voksen* fordi h*n er svart». Da jeg opplever utsagnene som utfordrende og er redd for hvordan samtalen skal utarte seg, så slår jeg kjapt ned på det siste utsagnet, for så å skyndte meg videre og fortelle hva jeg tenker Karpe kan mene med strofen. Her går jeg bort fra flere prinsipper som burde ligge til grunn for en filosofisk samtale. Breivik og Løkke (2007) viser til at samtalen skal fokusere på spørsmål hvor det ikke finnes entydige svar, i tillegg til at samtalen skal foregå mellom elevene, der læreren kun skal bistå (s. 10). Børresen et al (2012) konkretiserer at samtalen skal gå sakte og konsentrert, og at man ikke skal gå videre i samtalen før alle forstår (s. 171). Sett i sammenheng med dette, kan det være på bakgrunn at jeg ikke lot elevene få tid til å forstå spørsmålet, ha resultert i at delen scorer lavt på måloppnåelsen angående kritisk tenkning og dybdelæring, og dermed gikk elevdeltakelsen ned. På bakgrunn av at det var jeg som gjennomførte så kan jeg legge til grunn at jeg i forbindelse med denne delen, fant det vanskelig å skulle koordinere meg fram i samtalen. Dette opplever jeg har tilknytning til det Røthing (2020) beskriver omkring ubehagets pedagogikk, og hvordan lærere kan oppleve ubehag og rådvillhet når elever ytrer seg negativt overfor grupper av mennesker (s.59-60). Som Røthing (2020) beskriver hadde en alternativ tilnærming til situasjonen vært å stoppe opp og utforske ytringen ytterligere. Som da kunne ha vært med på at elevene kunne få økt forståelse for egen tankegang omkring sitt skille mellom «oss» og «de andre». Dersom jeg hadde anvendt den tilnærming i større grad og fulgt premissene for filosofisk samtale kan det hende at elevene i større grad hadde fått anvendt kritisk tenkning, i tillegg til at det ville ha tilrettelagt for at de kunne delta i større grad enn det de gjør.

En annen årsak til at «Enig/uenig» har høyere måloppnåelse kan komme av hvilke spørsmål jeg stiller og hvor ofte jeg oppfordrer til at elevene skal begrunne sin tankegang. En kan se at jeg i større grad i «Enig/uenig» arbeider for at elevene skal begrunne sine meninger og at jeg hyppigere stiller oppfølgingsspørsmål, enn det jeg gjør i «Norskhet». Dette kan også knyttes opp mot Røthing (2020) i forbindelse med ubehagets pedagogikk. Sett i retrospekt gjenkjenner jeg at jeg i «Enig/uenig»-samtalen var mer åpen for å utfordre elevenes meninger og perspektiv, enn det jeg var i «Norskhet»-samtalen. Jeg var redd jeg skulle møte på for utfordrende situasjoner som jeg opplevde jeg ikke ville være i stand til å kunne håndtere. Dersom samtalen skulle blitt gjennomført på nytt ville jeg nok tatt meg bedre tid her og ikke vært like bekymret for hva elevene kom til å si. Det er jo ikke ønskelig at elevene skal ytre seg negativt omkring minoriteter, men det er tross alt i henhold til Røthing (2020) at man i slike situasjoner får muligheten til å utfordre og problematisere eksisterende normer og verdier en kan inneha (s. 59-60).

5.2 Drøfting av resterende funn i «Norskhet»

I forbindelse med dette delkapittelet i avhandlingens drøfting vil jeg ta for meg resterende funn gjort i samtalen «Norskhet». Herunder vil jeg se til kategoriene *kulturforståelse* og *minoritets-/majoritetsperspektiv*.

5.2.1 Kulturforståelse

Funnene i tilknytning til kategorien *Kulturforståelse* viser i hovedsak at elevene ytrer en essensialistisk forståelse av kultur. For eksempel kan en se dette ved delen «Hva vil det si å være norsk?», da deres utsagn baserer seg i størst grad på at kultur defineres ut fra nasjon. Dette kan ses i sammenheng med det Breidlid (2017) viser til at Gullestad (2002) finner sentralt med hvorfor skillet mellom «oss»-et og «innvandrere» blir klarere, ettersom Norge som etnisk nasjon har vært tradisjon i lang tid (s.19). Gullestad (2002) påpeker at i forbindelse med spørsmål omkring norskhet, så er det ens etniske familiebakgrunn som vil dominere i det norske samfunnet (s. 98). Denne forståelsen innehar også elevene, i møte med ulike tilfeller med hvor ens foreldre er fra, hvor en selv er født og hvor en bor. Elevene gir også uttrykk for at det normale er å være monokulturell, og er ikke like åpne for å godta det multikulturelle som en norm. Dersom en ser det i sammenheng med nasjonalismen som i lang tid har regjert i Norge, så viser Eriksen (2021) til at gjennom felles lovverk, utdanningsvesen, arbeidsmarked og språk så bygger man på en tanke om likhet, og dermed fremmer nasjonalismen kulturell homogenisering (s.243). Dette kan en se i sammenheng med det Breidlid (2017) viser til at Gullestad omtaler som en likhetstenkning, og dermed Anderson (1991/1996) perspektiv på nasjonen som et forestilt fellesskap. I den forbindelse vil det slik Breidlid (2017) viser til at Gullestad (2002) påpeker at dersom en tankegang om et likt «forestilt fellesskap» er det man anser det nasjonale fellesskapet for å være, så vil det styrke og klargjøre grenser for dem som oppfattes «å ikke høre til». Derfor vil territorium og slektskap komme hånd i hånd, der innvandrere ikke vil bli regnet som en del av fellesskapet (s. 19). Dette kan forklare hvorfor elevene tillegger det å være norsk synonymt med det å være hvit. Ikke nok med at vi blir formet for å være like, vi vil henhold til en slik nasjonalistisk tilnærming til nasjonalitet se like ut.

I dag fører Norge ifølge Breidlid (2017) en demosbasert politikk, der Norge skal legge vekt på å se nasjonen som et politisk fellesskap. Imidlertid påpeker Breidlid at når det kommer til aksept og tilhørighet til nasjonen, fører Norge en etnostradisjon som vektlegger historie, forfedre og kulturelle tradisjoner (s. 19). Dette har nok en ganske sentral sammenheng med den nasjonalismen som har ligget til grunn i landet over lengre tid. Som Breidlid (2017) nevner så ble den norske kulturarven brukt som et politisk verktøy i kampen for nasjonal selvstendighet, som igjen bidro til å skape en forestilling om kulturelt fellesskap og samhörighet (s. 21). På bakgrunn av det Breidlid gjør rede for, burde en nesten reise spørsmålet omkring kulturarvens plass i læreplanen, og om den kan ha den samme funksjonen overfor elevene. For på samme tid som Opplæringsloven og læreplanen legger opp til å fremme og dyrke det mangfoldige Norge, ligger det en del motstridende nasjonalistiske aspekter til grunn. For eksempel kan en se til kulturarvens sentrale posisjon i forbindelse med utviklingen av elevenes identitet;

Innsikt i vår historie og kultur er viktig for utvikling av elevenes identitet og skaper tilhørighet til samfunnet. Elevene skal lære å kjenne de verdiene og tradisjonene som bidrar til å samle menneskene i landet. Kristen og humanistisk arv og tradisjon er en viktig del av landets samlede kulturarv og har spilt en sentral rolle for utvikling av vårt demokrati. [...] Vår felles kulturarv har utviklet seg gjennom historien og

skal forvaltes av nålevende og kommende generasjoner. (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Dersom en legger til grunn at en tiltenkt skole fremmer og følger kulturarvens posisjon tilknyttet utvikling av elevenes identitet, som jeg vil argumentere for at er nærliggende, blant annet ved at skoleåret overordnet følger kristne helligdager og høytider. I tillegg til Røthing (2020) sitt faktum omkring lærere som kan unngå å ta opp tema som rasisme, innvandring og høyreekstremisme i klasserommet, på bakgrunn av ubehag og rådvillhet (s. 59-60). Og dersom elever i forlengelse av dette lever i et homogent lokalsamfunn som i stor grad gjenspeiler majoritetsbefolkningen i Norge, er det forståelig at elevene vil utvikle en essensialistisk forståelse av kultur. Videre også å oppfatte at det å være norsk vil være synonymt med å være «etnisk» norsk, og da å passe inn i det nasjonalistiske, forestilte fellesskapet.

Gjennom min samtale forsøker jeg å vise og oppfordre til et mer konstruktivistisk syn på kultur. Imidlertid belyser Gullestad (2002) at et sentralt aspekt ved kulturforståelsene er at det er umulig å unngå essensialisierende generaliseringer, selv om hensikten er å vise hvor problematisk slike stereotyper kan være (s. 53 & 134). Dersom en undersøker samtalen jeg har med elevene vil det også komme frem at samtalen legger opp til å inneha en essensialistisk tilnærming til kultur ved seg, ettersom den tar utgangspunkt i at mennesket er en bærer av kulturell identitet. I utgangspunktet er det ikke overraskende at elevene innehar en essensialistisk tilnærming til kultur, da den vil være mer håndfast og konkret, og dermed noe elevene i større grad kan gjenkjenne og ha forståelse for. Ut fra en konstruktivistisk kontekst vil kultur være mer abstrakt, og mer udefinert. Sett i sammenheng med elevenes alder og deres erfaring med kulturer, må det imidlertid fastslås at det er forståelig at elevene sitter med en slik kulturforståelse. Det er derimot ikke sagt at den ikke burde utfordres og undersøkes, slik jeg forsøker å gjøre gjennom samtalen. Det er dermed i forbindelse med undersøkelsen av «hva det vil si å være norsk» og ulike «grader av norskhet» at elevene til en viss grad blir bevisste at forholdene omkring norskhet ikke er så konkrete og fastlåste som de har trodd.

5.2.2 Majoritets-/minoritetsperspektiv

I tilknytning til begynnelsen av samtalen, da vi forsøker å finne en forståelse av hva det vil si å være norsk, anvender elevene et majoritetsperspektiv. Videre i samtalen da vi tar opp ulike tilfeller av norskhet, oppfordrer jeg elevene til å ta et minoritetsperspektiv, men ettersom de kun nikker til mine påstander, er det vanskelig å skulle argumentere for at de tar et minoritetsperspektiv. Det samme skjer under «For ingen ser ut som oss på pengene enda», der elevene viser et majoritetsperspektiv og jeg anvender et minoritetsperspektiv. Delene omkring norskhet og PAF.no-strofen oppfordrer til at man skal se flere sider av sakene, som igjen skal være til for å belyse maktforholdene som ligger til grunn. I den forbindelse hvor mange som på bakgrunn av vår definisjon av norskhet, og hvordan elevene tenker en nordmann ser ut, vil være ekskludert fra fellesskapet. Derimot kan det se ut til at det blir for abstrakt for elevene, og de ikke forstår helt hva jeg oppfordrer dem til å undersøke.

Det er først under «BARAF/FAIRUZ», at elevene med utgangspunkt i sangen blir oppfordret til å ta Karpes og Karpes foreldres perspektiv, og dermed et minoritetsperspektiv. I tilknytning til denne delen er det en elev som kombinerer med å svare på hva strofene «Hvorfor sa du at du føler deg bedre? Hvorfor går du ikke og sier at det er vondt?» kan bety, med å svare fra eget perspektiv og erfaringer, for så å knytte det opp mot foreldrene til Karpe og hvordan det kan ha seg at de gjør det samme. Helt til slutt under metasamtalen

er det også en elev som kombinerer et majoritetsperspektiv med et minoritetsperspektiv, i tilknytning til spørsmålet «Hvordan kan vi bruke det vi har lært og snakket om i denne timen videre i livet/senere når vi blir voksne?». Det kan se ut til at ettersom sangen er mer håndfast og konkret, at det blir enklere og faller seg mer naturlig for elevene å benytte seg av et minoritetsperspektiv. Videre kan en argumentere for at det er ettersom teksten tar for seg hverdagslige fenomener, at elevene i større grad kan relatere til det Karpe synger om, og dermed knytte egne erfaringer og majoritetsperspektivet sammen med minoritetsperspektivet. Røthing (2020) viser til at for å kunne utvikle mangfoldskompetanse er det sentrale å kombinere kunnskap og perspektiver, og da med forbehold om at perspektivene legger til rette for en bevisstgjøring og til kritisk tenkning omkring maktforholdet i relasjoner mellom mennesker (s. 21-22). Dermed kan det se ut til at elevenes kombinasjon av perspektivene gjør at de får en mer nyansert forståelse for majoritetsprivilegiene og maktforholdet som ligger til grunn mellom majoriteter og minoriteter, med andre ord utvikles deres mangfoldskompetanse. Det virker til at skillet mellom «oss» og «de andre», svekkes og blir til en viss grad byttet ut med et prinsipp om inkludering;

Hvis vi møter på noen som ikke kan norsk så godt eller noen som foreldrene deres, så kan vi være snille med dem, og tenke på at de ikke kan snakke norsk. Ja, kanskje forsøke å forstå og se dem da. For eksempel hvis jeg blir lege så ville jeg ha forsøkt å forstå de og ikke bare ja.

Eriksen og Sajjad (2020) påpeker at den ujevne makten mellom nordmenn og innvandrere er et premiss for relasjonen, og selv om at man kjenner til ubalansen er det vanskelig å skulle forandre den (s. 89). Likevel vil jeg argumentere for at det første steget i det store og hele er å bli bevisst ubalansen og forstå konsekvensene av den. I så måte kan man trekke inn Kumashiro (2002) sin tredje og fjerde tilnærming til ikke-undertrykkende undervisning. Dersom en fokuserer på å føre en utdanning som er kritisk overfor privilegier og andregjøring, vil det legge grunnlag for å fokusere på, men også utfordre strukturer i samfunnet og dynamikker som privilegerer noen grupper og marginaliserer andre. Dermed kan man på sikt med et slikt fokus føre en utdanning som bygger på å gjøre en forandring på individ- og samfunnsnivå (s. 44-71). Det er på bakgrunn av dette jeg mener det er viktig å fremheve at disse elevene har tatt det første steget i å bli bevisste på at det finnes en ubalanse i samfunnet. På samme tid er det også grunnleggende å påpeke at dette bare er det *første* steget, og for at det skal skje en forandring, må elevene på sikt jobbe med temaet kontinuerlig og på en undersøkende måte som er lagt til grunn for avhandlingen.

5.3 Vurdering av intervensjon

Avhandlingens intervensjon var til en viss grad vellykket, ettersom elevene kan se ut til å utvikle en form for mangfoldskompetanse som vist til over. På samme tid burde det settes søkelys på at selv om elevenes utsagn kan vise til at de utvikler nevnte kompetanse, trenger det ikke å være det som faktisk skjer inne i elevene. Det burde også påpekes at den utviklingen som vises, ikke trenger å gjelde for alle elevene i klassen, ettersom det bare er noen få elever som kommer med de mest sentrale utsagnene i oppgaven. Likevel er det sentralt å fremheve disse, da de finner sted i nevnte klasse. I så måte kan de mest sentrale perspektivene ha gjort inntrykk hos de elevene som lytter i samtalen, og ikke var de mest aktive under gjennomføringen.

Forskningsdesignet jeg viser at avhandlingen er inspirert av, legger opp til å gjøre en hyppig og gjentakende gjennomføring av intervensjonen for å kunne optimalisere opplegget til lokale behov. Ettersom oppholdet mitt ved skolen hadde en tidsfrist og denne oppgaven har et begrenset omfang, kunne jeg ikke gjennomføre en ideell design-basert studie. På samme tid gjorde jeg optimaliseringer på forhånd av utføringen, som vist til i metodekapittelet, ved å gjennomføre annen filosofisk samtale i forveien og med bakgrunn i at jeg kjente noe til klassens behov for tilrettelegging. Imidlertid er det interessant å vise til min vurdering av intervensjonen og påpeke enkelte aspekter jeg i ettertid ser jeg ville ha gjort annerledes.

Mye bunner i at jeg kunne tenkt meg bedre tid med klassen, der jeg over en periode hadde jobbet med elevene i filosofiske samtaler, slik at elevene hadde vært enda bedre kjent med og tryggere i arbeidsmetoden. Jeg kunne også tenkt meg å ha undervisningsøkter på forhånd av intervensjonen om minoriteter i Norge, om norskhet og eventuelt trukket inn Karpe som eksempel. Samtalen kunne i større grad blitt lagt opp til å ha en mer tradisjonell filosofisk samtale, som følger den gangen «Enig/uenig» gjorde. I den forbindelse ville det vært naturlig å slippe elevene til og være med på å utforme påstander eller utfordringer vi skal diskutere. Det kunne gjort at elevene kjente mer eierskap til samtalen, og på det viset vært mer engasjert i samtalen og det vi undersøkte. Jeg ville også ha tatt bort det som ble for abstrakt for elevene. Om ikke ville jeg gitt elevene bedre tid i samtalen, og vært mer komfortabel med å stå i ubehaget og uroen som kom ved å undersøke «For ingen ser ut som oss på pengene enda»-delen. I den forbindelse ser jeg at jeg kunne brukt elevenes utsagn til samtalen og klassens fordel. I stedet for å gi dem mitt fasitsvar, kunne vi heller da undersøkt deres perspektiver sammen. Dersom det skulle blitt gjort, hadde det imidlertid vært sentralt å skille utsagn fra avsender, slik at elevene som kom med utsagnene ikke måtte stå som representanter for det de sa.

Det jeg derimot vurderer fungerte godt var å anvende et eksempel fra populærkulturen, og i denne sammenhengen; Karpe. Ved å benytte seg av populærkultur så jeg at det var lettere å få elevenes oppmerksomhet, og de ble mer engasjerte når vi anvendte Karpe som de hadde hørt og kunne noe av musikken til. Toft (2022) trekker frem at det å anvende populærkultur i klasserommet er en ressurs, da det vil engasjere elever og inkludere dem i større grad i faglige læringsaktiviteter. Samtidig er det viktig å være bevisst at populærkultur er laget for å underholde, ikke for å være et læringsmiddel (s. 198). I den forbindelse er det sentralt å overveie faktum at Karpe i denne intervensjonen blir en representasjon for norske minoriteter. På den ene siden er det passende for å kunne engasjere elevene, men samtidig er det nærliggende å påstå at Karpe ikke nødvendigvis representerer majoriteten av minoritetsbefolkningen i Norge. De er født i Norge, vokst opp på vestkanten i Oslo og tjener godt over gjennomsnittet til sammenligning med mannen i

gata. Jeg vil derimot argumentere for at min intervensjon anvender Karpe i en didaktisk sammenheng, der deres status som kjente, norske musikere og som urbane minoriteter samarbeidet for å engasjere elevene i undervisningen, samtidig som den er behjelpelig i prosessen for at elevene skal utvikle mangfoldskompetanse. Gjennom sangen til Karpe ble elevene noe bevisste hvilke konsekvenser som kan komme av å marginalisere minoritetsgrupper i samfunnet. Ettersom oppfordringen fra min side var å ta Karpes og Karpes foreldres perspektiver tilknyttet undersøkelsen av teksten «BARAF/FAIRUZ», kan det se ut til at det ble enklere for elevene å få sette seg inn i konteksten som en minoritet, og dermed hvilke majoritetsprivilegier de og det norske majoritetssamfunnet innehar. Slutten av «BARAF/FAIRUZ» har en forholdsvis konkret tekst, med hverdagslige temaer som elevene kjenner seg igjen i. Dette erfarte jeg bidro til at elevene var mer aktive og engasjerte, der de kunne relatere til egne erfaringer, som igjen bidro til at de kom med perspektiver på hva Karpe kunne mene med teksten. Som nevnt er det tross alt hverdagslige forhold som burde ligge til grunn for en filosofisk samtale.

I ettertid ser jeg at i tilknytning til metasamtalen, hadde jeg kunne tenkt meg å utfordre elevene i større grad og tatt meg bedre tid til å undersøke de spørsmålene jeg kom med. Samtidig så kan det hende at det hadde kommet mer av seg selv, dersom elevene i forveien hadde arbeidet ytterligere med filosofisk samtale som læringsaktivitet. Det mener jeg ville ha oppsummert timen i en større grad, i tillegg til at det kunne vært med på å forsterke elevenes selvevalueringsferdigheter. Med andre ord kunne det forsterket elevenes læringsutbytte fra samtalen.

Ved dette kapitlet har jeg gjort en drøfting av mine funn som jeg gjør rede for i avhandlingens analyse-del, der jeg har sett funnene opp imot teoretiske og egne perspektiver på funnene. Att på til har jeg gjort en vurdering av intervensjonen. I kommende del vil jeg gjøre en oppsummering av drøftingen, ved å besvare studiets fire forskningsspørsmål, før jeg til slutt gjør en konklusjon tilknyttet problemstillingen avhandlingen har undersøkt.

6 Avslutning

I denne avhandlingen har jeg utarbeidet en intervensjon i tilknytning til en utfordring jeg erfarte ved en skole jeg hadde et opphold ved. Utfordringen gikk ut på at jeg opplevde at elevene i den klassen jeg tilbragte mest tid med, hadde satt opp et skille mellom seg selv og melaninrike mennesker. Det kunne virke som elevene distanserte seg fra melaninrike mennesker, og ikke kunne se en sammenheng mellom «oss» og det som ble til «de andre». På bakgrunn av dette utarbeidet jeg en filosofisk samtale som intervensjon, der formålet var å utfordre og oppfordre til utvikling av elevenes kritiske tenkning i forbindelse med å forstå hva det vil si å være norsk, slik at skillet mellom «oss» og «de andre» skulle minske. I den forbindelse har jeg gjort rede for relevante teoretiske perspektiver og definisjoner jeg har anvendt og forholdt meg til. Videre gjorde jeg rede for metodisk tilnærming, derunder forskningsdesign, utvalg, materiale og forankring av undervisningsopplegg. I tillegg til datainnsamling, gjennomføringen av samtalene, analyse av data og etiske overveielser og utfordringer ved metoden. Senere viste jeg til min analyse av egne feltnotater og hvilke funn jeg gjorde meg i dem. Dessuten sammenlignet jeg mine funn fra kategorier i samtalene «Enig/uenig» og «Norskhet» opp mot teoretiske perspektiver. Før jeg så drøftet resterende funn fra kategoriene i «Norskhet»-samtalen, opp imot teoretiske perspektiver og gjorde egne refleksjoner omkring disse fenomenene. Avslutningsvis gjorde jeg en vurdering av intervensjonen, hvor jeg trakk fram hva jeg senere så jeg ville gjort annerledes, samtidig som jeg argumenterte for hva jeg opplevde fungerte godt.

For å runde av avhandlingen vil jeg gjennom funn fra analysen og ut fra diskusjonen av funnene forsøke å svare på avhandlingens problemstilling:

Hvordan kan en filosofisk samtale med utgangspunkt i et minoritetsperspektiv bidra til elevenes kritiske tenkning og forståelse for norskhet?

Dette vil jeg gjøre gjennom å først svare på avhandlingens tilhørende forskningsspørsmål, før jeg så gjør en konklusjon ut fra dem.

Hvordan uttrykker elevene kritisk tenkning gjennom filosofisk samtale?

Elevene uttrykker kritisk tenkning på flere måter gjennom de filosofiske samtalene. I «Enig/uenig» benytter elevene seg av flere punkter fra listen jeg kodet kritisk tenkning ut fra, enn i «Norskhet»-samtalen. Dette kan knyttes til at temaet for «Enig/uenig»-samtalen er et elevene er bedre kjent med, samtidig som det kan argumenteres for at den listen jeg benyttet meg kan være misvisende. Filosofisk samtale skal i henhold til teori i utgangspunktet basere seg på hverdagslige fenomener, som elevene vil relatere til. På det grunnlaget, i tillegg til at elevene ut fra sitt manglende kjennskap til urbane minoriteter, enda anvender kritisk tenkning, gjør de det godt da de tross alt er 4. og 5. klassinger. På den ene siden kan det se ut til at filosofisk ikke ville være en egnet læringsaktivitet, ettersom teamet ikke er hverdagslig for elevene. Imidlertid vil det være etisk forsvarlig å ta opp det kontroversielle temaet i en filosofisk samtale, da elevene får muligheten til å være med å undersøke saksforholdene med sine perspektiver og meninger, og dermed anvende kritisk tenkning. Kritisk tenkning er dessuten sentralt for at elevene skal kunne utvikle kunnskap omkring forholdene vi undersøker.

Hvordan tilrettelegger jeg for elevenes kritiske tenkning og deltakelse?

Samtalene nedlegger høyest måloppnåelse i kodingsmanualen jeg har anvendt, tilknyttet kategoriene *kritisk tenkning og dybdelæring* og *elevdeltakelse* da vi tar for oss hverdagslige temaer elevene kan relatere til. Samtidig ser jeg at det er i de forbindelser at jeg er mer komfortabel med på å utfordre og engasjere elevene i samtalen. En ser også at de delene der vi undersøker mer abstrakte saksforhold, at samtalen i større grad styres av meg. Dette kan være på bakgrunn av min redsel for ubehag og uro i klasserommet. Med andre ord er det i de delene der vi diskuterer hverdagslige fenomener at elevene er mer delaktige i undervisningen og får uttrykt og utviklet sin kritiske tenkning. Samtidig som det da er jeg i større grad er bekvem med å la samtalen styres av elevene, der jeg fungerer mer som en veileder.

Hvilken kulturforståelse uttrykker elevene gjennom en filosofisk samtale?

Ved at elevene forstår og gjenkjenner kultur ut fra nasjon, foreldres røtter og betydninger som preger bestemte grupper, der det monokulturelle er normen, ser det ut til at elevene anser *kultur som essens*. Dette er derimot ikke overraskende, dersom man ser forståelsen i forlengelse av Norges tradisjon innenfor det nasjonalistiske tankesettet, det norske skolesystemet, og deres lokalsamfunn og bakgrunn. I samtalen har jeg som mål å belyse en konstruktivistisk tilnærming til kultur, men jeg benytter meg likevel av en uunngåelig essensialiserende generalisering, selv om hensikten er å vise at stereotyper kan være problematiske. Ved å forstå kultur som essens, vil kultur være mer håndfast og konkret og ikke like flytende dersom man anser kultur som konstruksjon. Dermed er det ikke forbausende at elever på denne alderen anvender en slik tilnærming til kultur. På samme tid er det viktig å belyse ovenfor elevene at det å være norsk, ikke er like håndfast som en skulle tenke seg. Gjennom å undersøke i fellesskap ulike saksforhold tilknyttet til norskhet, ser elevene at forholdene er mer komplekse enn de fra starten av har trodd.

Hvilket perspektiv tar elevene i en filosofisk samtale?

I tilknytning til dette forskningsspørsmålet undersøkte jeg om elevene tok et majoritetsperspektiv eller et minoritetsperspektiv, eller en kombinasjon av de to. Under delene «Hva vil det si å være norsk» og «For ingen ser ut som oss på pengene enda» tar elevene et majoritetsperspektiv. Det er først i forbindelse med analysen av «BARAF/FAIRUZ» at elevene anvender minoritetsperspektivet, hvorav en elev kombinerer egne erfaringer og knytter de opp mot Karpes foreldres perspektiv. Til slutt i metasamtalen er det en elev som kombinerer majoritetsperspektivet og minoritetsperspektivet, og det kan dermed virke til at hen utvikler sin mangfoldskompetanse. Eleven ser ut til å ha gjenkjent at det foreligger majoritetsprivilegier hos majoritetsbefolkningen i Norge, hvorav majoriteten har mer makt enn de urbane minoritetene. På disse grunnlagene kan det se ut til at skillet mellom «oss» og «de andre» svekkes, og blir byttet ut med et prinsipp om inkludering. Selv om man kjenner til ubalansen i maktforholdet mellom majoritetsbefolkningen i Norge og urbane minoriteter, er det fremdeles vanskelig å skulle forandre den. Likevel er det gjennom å føre en utdanning som er kritisk overfor privilegier og andregjøring at man legger et grunnlag for at en på sikt kan gjøre en forandring på individ- og samfunnsnivå.

6.1 Konklusjon

I denne avhandlingen har jeg lagt til grunn, og forsøkt å finne svaret på problemstillingen:

Hvordan kan en filosofisk samtale med utgangspunkt i et minoritetsperspektiv bidra til elevenes kritiske tenkning og forståelse for norskhet?

Enkelt fortalt så er det på bakgrunn av at samtalen oppfordrer til og til rettelegger for at elevene skal ta et minoritetsperspektiv i møte med hverdagslige temaer, at den filosofiske samtalen bidrar til elevenes kritiske tenkning og forståelse for norskhet. Det helt sentrale momentet er at saksforholdene som undersøkes, skal være relaterbare for elevene. Dette tilrettelegger for at det faller seg mer naturlig for elevene å kombinere ulike perspektiver, for så gjennom den undersøkelsen vil de kunne relatere til urbane minoriteters situasjon i Norge, og gjenkjenne privilegier hos den norske majoriteten. I så måte kan skillet mellom «oss» og «de andre» svinne hen, og byttes ut med et prinsipp om inkludering. På bakgrunn av at elevene undersøker saksforholdene omkring norskhet, vil de bli oppmerksomme på at norskhet ikke er like håndfast og konkret som de har trodd. Det gjennomgående vil være at dersom elevene er de som undersøker perspektiver omkring saksforhold, vil de anvende kritisk tenkning og dermed kunne utvikle mangfoldskompetanse i møte med norskhet. Dette vil være i samråd med kjerneelementet «Kunne ta andres perspektiv» for KRLE-faget;

Faget skal gi elevene mulighet til å utvikle egne synspunkter og holdninger i møte med andre gjennom 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. (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Elevene vil dermed gjennom en slik intervensjon kunne ta et steg i retningen for å bli utdannet til demokratiske medborgere.

6.2 Veien videre

Forskningsdesignet legger som nevnt opp til at en intervensjon skal gjennomføres gjentatte ganger og revideres. Denne filosofiske samtalen kunne ha blitt utbedret. Dermed ligger det til grunn en oppfordring om å forske ytterligere på hvordan en kan optimalisere intervensjonen, og se om dette ville ha hatt en effekt på funn og resultater.

Referanser

- Anderson, B. (1996). *Forestilte fellesskap: Refleksjoner omkring nasjonalismens opprinnelse og spredning* (E. Andersen, Overs.). Spartacus Forlag. (Opprinnelig utgitt 1991)
- Anderson, T., & Shattuck, J. (2012). Design-Based Research: A Decade of Progress in Education Research? *Educational Researcher*, 41(1), 16–25.
<https://doi.org/10.3102/0013189X11428813>
- Baggini, J. (2018). *How the World Thinks: A Global History of Philosophy*. Granta Books.
- Bogisch, B. & Kornholt, B. (Red.). (2020). *KLM på tværs - sociologiske, historiske og filosofiske perspektiver* (2. utgave.). Samfundslitteratur
- Bradley, B. A. & Reinking, D. (2011). Revisiting the Connection between Research and Practice Using Formative and Design Experiments. I N. K. Duke & M. H. Mallette (Red.), *Literacy research methodologies* (2nd ed, s. 188–212). New York: Guilford Press.
- Breidlid, H. (2017). Identitet, kulturarv og nasjonalt fellesskap. I Winje, G. (Red.), *Grunnleggende felles verdier?: Menneskerettigheter og religionspluralisme i skolen* (s. 15-25). Cappelen Damm
- Breivik, J. & Løkke, H. *Filosofi i Skolen – En kunnskapsoversikt.*; 2007
<https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/rapporter/filosofi-i-skole.pdf>
- Bryman, A., Clark, T., Foster, L. & Sloan, L. (2021). *Bryman's Social Research Methods* (6. Utgave). Oxford University Press.
- Børresen, B. (2020, 3. juni). *Kritisk om kritisk tenkning*. Utdanningsnytt
<https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-fagfornyelse-kritisk-tenkning/kritisk-om-kritisk-tenkning/244056>
- Børresen, B., Grimnes, L. & Svenkerud, S. (2012). *Muntlig kompetanse*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Dahl, Ø. (2013). *Møter mellom mennesker - Innføring i interkulturell kommunikasjon* (2. utgave.). Gyldendal Akademisk.
- Eidhamar, L. G., Leer-Salvesen, P. & Holen, V. (2017). *Den andre: Etikk og filosofi i skolen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Ensjø, D. Ø. & Lied, L. I. (2011). *Det folk vil ha: Religion og populærkultur*. Universitetsforlaget
- Eriksen, T. H. (1994). *Kulturelle veikryss: Essays om kreolisering*. Universitetsforlaget.
- Eriksen, T. H. (2021). *Små steder – store spørsmål: Innføring i sosialantropologi* (4. utgave.). Universitetsforlaget.

- Eriksen, T. H. & Sajjad, T. A. (2020). *Kulturforskjeller i praksis – perspektiver på det flerkulturelle Norge* (7. utgave.). Gyldendal Akademisk.
- Fastvold, M. (2009). *Kritisk tenkning: Sokratiske samtaleledelse i skolen*. Gyldendal Akademisk.
- Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter: Å utvikle kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm Akademisk.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. Utgave.). Fagbokforlaget.
- Gullestad, M. (2002). *Det norske: sett med nye øyne*. Universitetsforlaget.
- Hastrup, K. (2004). *Kultur – Det fleksible fællesskab*. Aarhus Universitetsforlag.
- Haus, S., Skeie, G. & Johannessen, Ø. L. (2003). *Program for kulturstudier: Bd. 32 Kulturformidling fra internasjonale arenaer: Et bidrag til meningsutveksling om kultur*. Høyskoleforlaget.
- Helskog, G. H. & Ribe, A. (2009). *Dialogos – Veiledning for lærere og samtaleledere*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Holen, Ø. (2018). *Nye hiphop-hoder. Hvordan Karpe Diem og generasjon 1984 tok en undergrunnskultur til pophimmelen - og endret Norge på veien*. Vigmostad & Bjørke AS.
- Jensen, I. (2005). *Grundbog i kulturfortællelse*. Roskilde Universitetsforlag.
- Klausen, A. M. (1970). *Kultur: variasjon og sammenheng*. Gyldendal.
- Klette, K., & Blikstad-Balas, M. (2018). Observation manuals as lenses to classroom teaching: Pitfalls and possibilities. *European Educational Research Journal*, 17(1), 129–146. <https://doi.org/10.1177/1474904117703228>
- Kumashiro, K. (2002). *Troubling Education: 'Queer' Activism and Anti-Opressive Pedagogy*. Routledge.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnoppleringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk (RLE01-03)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Lincoln, Y. S. & Egon, E. G (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.
- Lundby, K. (2021). *Religion i medienes grep: Medialisering i Norge*. Universitetsforlaget.
- McKenney, S., & Reeves, T. C. (2013). Systematic Review of Design-Based Research Progress: Is a Little Knowledge a Dangerous Thing? *Educational Researcher*, 42(2), 97–100. <https://doi.org/10.3102/0013189X12463781>
- NOU 1995: 9. *Identitet og dialog*. (1995). Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-1995-9/id140223/>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/nav/lov/1998-07-17-61/>

- Røthing, Å. (2020). *Mangfoldskompetanse og kritisk tenkning: Perspektiver på undervisning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Telhaug, A. O. (1995). *Skolen som motkultur: Didaktikk i sosio-historisk perspektiv*. Cappelen akademiske forlag.
- Thaagard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring I kvalitativ metode*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- The Danielson Group. (u.å.). *Component 3b rubric*. Hentet 5. desember 2022. <https://danielsongroup.org/component-3b-rubric/>
- Toft, A. (2021). Mediebruk og populærkultur. I K. Fuglseth & T.-H. Skrefsrud (Red.), *Innføring i KRLE-Didaktikk: Undervisning i religion, livssyn og etikk i et flerkulturelt samfunn*. IKO-forlaget.
- Unicef. (2022). *Hva mener barn og unge om rasisme? (U-REPORT NORGE)* Unicef. <https://www.unicef.no/sites/default/files/inline-images/daCZWFxQ9vRhloYsE4Z7E1ogIr9cybeHeLpo1sQXNXo2SnFJIq.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Skolmiljø* (nr. 3/2017) [Rundskriv]. UDIR. <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Laringsmiljo/skolemiljo-udir-3-2017/>
- Aahlin, A. K. (2023, 16. April) Karpe. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/Karpe>

Vedlegg

Vedlegg 1: Planleggingsdokument til «Enig/uenig»-samtale

| Hva | Hvordan |
|-------------------------------------|--|
| Oppstart: lesekvart | Elevene har en fast start på morgener som da er at de leser i hver sin bok i 15 minutter før undervisningen starter. |
| Introduksjon til filosofisk samtale | <p>Først skal jeg introdusere begrepet filosofisk samtale, og høre om elevene har hørt om filosofi eller filosofisk samtale. Kanskje kjenner de til noen av de kjente filosofene? Vi skal ikke bruke tid til å dvele ved begrepet, og går videre dersom de ikke kjenner det godt. Det hele handler om å tenke og å snakke sammen.</p> <p>Jeg skal beskrive: I en filosofisk samtale ...</p> <ul style="list-style-type: none">- finnes det ingen riktige eller gale svar – Hvordan går det an?- finnes det rammer - Hva er en ramme? Har de hørt om det før? <p>Rammene:</p> <ul style="list-style-type: none">- Vi lytter til hverandre- Vi lar den som snakker fullføre - Hva vil det si?- Vi tar spørsmål og svar seriøst - Hva vil det si?- Vi kan være uenige, og respekterer hverandre for det – Hvordan kan man gjøre dette?- Vi holder oss til saken – Hvilken sak? Hva er en sak? Hvordan kan vi holde oss til en sak?- Vi svarer med fulle setninger – Hva er en «full»(-stendig) setning?- Vi forteller hvorfor vi mener det vi mener – Hvordan gjør man det? <p>Jeg skal beskrive: Vi undersøker sammen</p> <ul style="list-style-type: none">- Samtalen skal foregå mellom elevene- Lærer hjelper til og stiller spørsmål- Vi samarbeider for å finne svar og se flere perspektiv – Hva er et perspektiv? <p>Jeg skal fortelle: Det hele handler om å trene tanken – Kan man trene tanken? Hvordan gjør man det?</p> <p>Gangen i samtalen:</p> <ol style="list-style-type: none">5. Oppstart: noe vi ser sammen: kan være et filmklipp eller en fortelling |

| | |
|----------------------|--|
| | <p>6. Vi snakker om det vi så</p> <p>7. Den filosofiske samtalen starter</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elevene tenker og deler hva de mener <p>8. Vi snakker om hvordan samtalen gikk</p> <p>Gjennomgående i introduksjonen skal jeg leke dum og spørre elevene omkring de ulike rammene og begrepene jeg bruker. Vet de hva en full(-stendig) setning er? Vet de hva et perspektiv er?</p> |
| Hendelse: rollespill | <p>Studenten skal samle elevene i lyttekroken for å introdusere dem for kristen estetikk. Studenten skal lete frem relevante bilder, og i det studenten begynner å snakke skal jeg avbryte, forstyrre, og skape dårlig stemning. Jeg skal si ting som «Det var jo ikke dette vi planla», «Dette er kjempekjedelig», «Jeg orker ikke å være med på dette», «Det er alt for vanskelig for elevene» for så å forsøke å få elevene med på min side ved å si ting som «Synes ikke dere dette er kjedelig?», «Vil ikke dere heller gå ut og gjøre noe gøy?», «Orker dere å være med på dette?». Underveis skal studenten gjøre sitt beste for å forsvare seg selv, være ydmyk og vise at hen blir lei seg. Når vi begge opplever at situasjonen er «mettet» og det dukker opp et stille øyeblikk, skal jeg gå rett over til å spørre elevene «Hvordan synes dere dette var?», uten å bryte karakter i særlig grad. Vi skal så ta noen minutter så elevene får samlet seg, vi skal fortelle at det som skjedde var et rollespill og at vi skal ha en filosofisk samtale om det som nettopp skjedde.</p> |
| Overgang | <p>Elevene skal skyve benker og pulter inntil vegg, og etterpå stille seg i midten av klasserommet. Samtidig skal jeg henge opp ark med «uenig» og «enig» på hver sin side av klasserommet. Jeg skal så fortelle at det vi skal gjøre er en type filosofisk samtale som heter «Enig/uenig», der jeg skal lese opp en påstand (Hva er det?) også skal de få tenke seg om hva de mener og stille seg på den siden som stemmer overens med deres mening. Videre må de fortelle hvorfor de er enig eller uenig, også må de forsøke å forsvare sin egen side og komme med argumenter (hva er et argument?) mot den andre siden. Jeg skal også påpeke at dersom det er mange som går på den ene siden kan man si «Jeg er egentlig enige med de på denne siden, men jeg kan gå på den andre siden og forsøke å si ting som de kanskje kunne ha ment». Til slutt skal jeg også fortelle at det er veldig lov å endre meningen sin, og derfor gå over til den andre siden.</p> |
| Samtalen: | <p>Vi skal ta påstand for påstand også skal elevene stille seg enten ved enig eller uenig, i rekkefølgen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Jeg synes det var ubehagelig å høre på hva Hedda sa - Hedda mobber *studenten* - *Studenten* taklet situasjonen bra |

| | |
|--------------|--|
| | <ul style="list-style-type: none">- Vi taklet situasjonen bra- I vårt klasserom er det lov å gjøre sånn som Hedda |
| Metasamtale: | <p>Elevene skal sette på plass pultene og benkene, og etterpå sette seg på plassene sine. Jeg skal lete frem metasamtalen slik at den står fremme med spørsmålene. Vi skal gå gjennom spørsmål for spørsmål:</p> <ul style="list-style-type: none">- Var det noe som var vanskelig i denne samtalen?- Har dere lært noe?<ul style="list-style-type: none">• Av situasjonen?• Av samtalen?• Av å snakke sammen?- Hvordan kan vi bruke det vi har lært og snakket om i denne timen videre? |

Filosofisk samtale

I en filosofisk samtale...

- finnes det ingen riktige eller gale svar
- finnes det rammer

Rammene:

- Vi lytter til hverandre
- Vi lar den som snakker fullføre
- Vi tar spørsmål og svar seriøst
- Vi kan være uenige, og respekterer hverandre for det
- Vi holder oss til saken
- Vi svarer med fulle setninger
- Vi forteller hvorfor vi mener det vi mener.



Vi undersøker sammen

- samtalen skal foregå mellom elevene
- lærer hjelper til og stiller spørsmål
- vi samarbeider for å finne svar og se flere perspektiv

TREN TANKEN

1. Oppstart: filmklipp/fortelling
2. Snakker om det
3. Filosofisk samtale:
 - Elevene tenker og deler hva de mener
4. Vi snakker om hvordan samtalen gikk



Filosofisk samtale

PÅSTAND:

Jeg synes det var ubehagelig å høre på hva Hedda sa

PÅSTAND:

Hedda mobber studenten

PÅSTAND:

Studenten taklet situasjonen bra

PÅSTAND:

Vi taklet situasjonen bra

PÅSTAND:

I vårt klasserom er det lov å gjøre sånn som Hedda

METASAMTALE:

- Var det noe som var vanskelig i denne samtalen?
- Hva har dere lært?
- Av hendelsen?
- Av samtalen?
- Av å snakke sammen?
- Hvordan kan vi bruke det vi har lært og snakket om denne timen videre?

Vedlegg 3: Planleggingsdokument til «Norskhet»-samtalen

| Hva | Hvordan |
|---|--|
| Oppstart: Lesekvart | Elevene har en fast start på morgener som da er at de leser i hver sin bok i 15 minutter før undervisningen starter. |
| Repetisjon: Hva innebærer en filosofisk samtale? | Vi skal repetere og se på de samme lysbildene vi så på under <i>Introduksjon til filosofisk samtale</i> i «Enig/uenig». |
| Hendelse og samtale: «Hva vil det si å være norsk?» | <p>Jeg skal stille spørsmålet «Hva vil det si å være norsk?». I forbindelse med dette forsøker vi å komme frem til en felles forståelse av hva norskhet er, før vi videre skal diskutere ulike sammensetninger omkring hvor ens foreldre er fra, hvor en selv er født og hvor en er oppvokst og bor; og om dette har noe å si for om man er norsk eller ikke.</p> <p>Tilfellene:</p> <ul style="list-style-type: none">- Hvis man har en forelder fra Spania og en fra Norge, også er man født i Norge og bor i Norge. Er man norsk da?- Hvis man har en forelder fra Spania og en fra Norge, man er født i Spania og bor i Spania. Er man norsk da?- Enn hvis du er født i Spania og flytter til Norge, hva er du da?- Hva om foreldrene dine er født i Spania, men du er født og oppvokst i Norge; er du norsk da? <p>I løpet av de ulike tilfellene vil jeg undersøke om elevene forholder seg til de gitte rammer som vi satt i den forrige samtalen. Samtidig vil jeg forsøke å utfordre deres tankegang, dersom dem går imot den «satte» definisjonen av norskhet. Forhåpentligvis kan vi komme inn på å vokse opp med norsk kultur og norske tradisjoner, og hvilken innvirkning det kan ha på et individs kulturelle identitet.</p> |
| Introduksjon/hendelse : Hvem er Karpe? | <p>Jeg skal stille spørsmål til elevene; «Vet dere hvem Karpe er?» og fortelle: Karpe er de mest kjente, norske rapperne som finnes. Magdi (peke på Magdi), er født i Norge og har en pappa som er fra Egypt og en mor som er fra Norge. Chirag (peke på Chirag) har foreldre som er født i India, og er selv født i Norge. Magdi er muslim og Chirag er hindu – vet/husker de hva det er? Karpe blir av mange sett på som en brobygger mellom de fleste som er norske og andre norske og folk som bor i Norge som ikke føler seg helt som en del av det norske samfunnet. De prøver å gjøre det slik at man skal forstå hverandre bedre, selv om man er født og oppvokst på forskjellige steder, og kanskje har forskjellige tradisjoner og språk.</p> <p>Dersom elevene henger med skal jeg introdusere ordet «andregenerasjonsinnvandrere», men dette må jeg se an. Videre skal jeg fortelle litt om at det at Chirag og Magdi har foreldre og kultur fra andre land, men selv er født og oppvokst i Norge, kan være litt vanskelig. For eksempel ved at de har foreldrene tradisjoner og språk som er en del av</p> |

| | |
|-----------------------------|---|
| | <p>dem, på samme tid som at de er født og vokser opp i Norge med norsk og norske tradisjoner. Da kan det hende at de har følt seg dratt til flere sider samtidig, og dette er det mange i Norge som kan føle på. For de med lik bakgrunn som Karpe kan det være vanskelig å føle seg helt norske, men også å føle seg helt indisk (f.eks). Kanskje er de midt imellom, både og?</p> |
| <p>Hendelse og samtale:</p> | <p>For å bli litt bedre kjente med Karpe, skal vi se musikkvideoen til sangen «PAF.no». Kanskje har de hørt Karpe før?</p> <p>Vi skal se hele musikkvideoen, for så å ta tak i strofen «For ingen ser ut som oss på pengene enda». Hva kan Karpe mene med dette? Vise til de pengesedlene elevene har hengt på veggen i klasserommet. Hva er forskjellen på hvordan de ser ut og hvordan Karpe ser ut? Hva kan de mene?</p> <p>Deretter skal jeg vise et nytt klipp fra Karpe og konserten deres da de synger BARAF/FAIRUZ. For å sette konteksten skal jeg fortelle at Karpe synger og stiller spørsmålene til foreldrene sine. Videre spør jeg elevene hva Karpe kan mene en og en strofe (vi tar ikke alle), også skal vi undersøke om vi finner noen koblinger mellom strofene.</p> <p style="text-align: center;"> Hvorfor går du og må spise malban Hvorfor må du ta oppi fem teskjeer Hvorfor går du ut blokka så sjelden Hvorfor tror du at alt dette skjer Hvorfor sa du at du føler deg bedre Hvorfor går du ikke og sier det er vondt Hvorfor går du ikke mer til legen Hvorfor går du og må være så dum Hvorfor går du og får diabetes Hvorfor går du og får nyresvikt Hvorfor går du ikke på treningssenter Hvorfor tror du du må ha insulin Hvorfor går du og får høyt blodtrykk Hvorfor går du ikke med litt puls Hvorfor går du ikke tur i skogen Hvorfor går du og får enda en svulst Hvorfor går du og får hjerteflimmer Hvorfor går du og får beinmargskreft Hvorfor går du ikke ut om vinteren Hvorfor går du ikke og bare får trent </p> <p>Gangen blir da for eksempel slik: Hva tenker dere Karpe kan mene når de synger «Hvorfor går du ut av blokka så sjelden?», før jeg videre skal stille oppfølgingsspørsmål til hvorfor elevene tror det de tror og eventuelt om de andre har en annen oppfatning, eller annet å tilføye. Her vil det oppfordres til at elevene skal kunne bygge på hverandres</p> |

| | |
|--------------|--|
| | argumenter og tanker, uten at de må rekke opp hånden og vente på at jeg skal gi dem ordet. En målsetting er å forsøke å få til en løpende dialog. |
| Metasamtale: | <p>Elevene skal sette på plass pultene og benkene, og etterpå sette seg på plassene sine. Jeg skal lete frem metasamtalen slik at den står fremme med spørsmålene. Vi skal gå gjennom spørsmål for spørsmål:</p> <ul style="list-style-type: none">- Var det noe som var vanskelig i denne samtalen?- Har dere lært noe?<ul style="list-style-type: none">• Av situasjonen?• Av samtalen?• Av å snakke sammen?- Hvordan kan vi bruke det vi har lært og snakket om i denne timen videre? |

Filosofisk samtale

I en filosofisk samtale...

- finnes det ingen riktige eller gale svar
- finnes det rammer

Rammene:

- Vi lytter til hverandre
- Vi lar den som prater fullføre
- Vi tar spørsmål og svar seriøst
- Vi kan være uenige, og respekterer hverandre for det
- Vi holder oss til saken
- Vi svarer med fulle setninger
- Vi forteller hvorfor vi mener det vi mener.



Vi undersøker sammen

- samtalen skal foregå mellom elevene
- lærer hjelper til og stiller spørsmål
- vi samarbeider for å finne svar og se flere perspektiv

TREN TANKEN

1. Oppstart: filmklipp/fortelling
2. Snakker om det
3. Filosofisk samtale:
 - Elevene tenker og deler hva de mener
4. Vi snakker om hvordan samtalen gikk



Filosofisk samtale



Hva vil det si å
være norsk?



Karpe - Magdi og Chirag

- De mest kjente norske rapperne som finnes
- Hindu og muslim
- Brobygger mellom...
- Andregenerasjonsinnvandrere

Vi ser to klipp av Karpe.



Hvorfor går du og må spise malban
Hvorfor må du ta oppi fem teskjeer
Hvorfor går du ut blokka så sjelden
Hvorfor tror du at alt dette skjer
Hvorfor sa du at du føler deg bedre
Hvorfor går du ikke og sier det er vondt
Hvorfor går du ikke mer til legen
Hvorfor går du og må være så dum
Hvorfor går du og får diabetes
Hvorfor går du og får nyresvikt
Hvorfor går du ikke på treningssenter
Hvorfor tror du du må ha insulin
Hvorfor går du og får høyt blodtrykk
Hvorfor går du ikke med litt puls
Hvorfor går du ikke tur i skogen
Hvorfor går du og får enda en svulst
Hvorfor går du og får hjerteflimmer
Hvorfor går du og får beinmargskreft
Hvorfor går du ikke ut om vinteren
Hvorfor går du ikke og bare får trent



METASAMTALE:

- Var det noe som var vanskelig i denne samtalen?
- Var det noe dere ikke visste fra før av?
- Lærte dere noe...
 - Av teksten?
 - Av samtalen?
 - Av å snakke sammen?
- Hvordan kan vi bruke det vi har lært og snakket om i denne timen videre/senere?

Vedlegg 5: Koding etter kritisk tenkning

- Eleven er med på å undersøke ulike saksforhold
- Eleven begrunner sine påstander og er åpen for alternative måter å forstå saken på
- Eleven håndterer at hen på området ikke kan bli helt sikker, men forsøker å undersøke videre
- Eleven kan ta andres perspektiv
- Eleven trekker inn verdier i samtalen
- Eleven vurderer det som blir påstått
- Eleven stoler på egne konklusjoner
- Eleven evner å korrigere egne oppfatninger
- Eleven baserer seg på egne erfaringer
- Eleven baserer seg på kunnskap
- Eleven baserer seg på logikk
- Eleven tørr å skille seg fra andre
- Eleven tørr å prøve og feile
- Eleven lytter nøye
- Eleven bruker saklig språk

Vedlegg 6: The Danielson Groups kodingsmanual

Domenet 3b: Using questioning and Discussion Techniques (egen oversettelse av rubrikk).

| Ikke tilfredsstillende | Generell | Dyktig | Utmerket |
|---|---|--|--|
| Spørsmål og diskusjon er fraværende, eller det støtter ikke læring og utvikling. | Spørsmål og diskusjon, er primært formet og ledet av læreren, er brukt som støtte til elevlæring og utvikling. | Spørsmål og diskusjon, formet og ledet av læreren og elever, effektivt støtter kritisk tenkning, argumentasjon og refleksjon. | Elevene bruker bevisst spørsmål og diskusjon for å utvikle deres egne og andres tenkning, argumentasjonsferdigheter og vaner for refleksjon. |
| Kritisk tenkning og dybdelæring | | | |
| Spørsmål og diskusjon inviterer ikke elevene til tenkning, er lite kognitivt utfordrende, og har ofte en enkelt rett respons. | Læreren rammer inn spørsmål for å promotere kritisk tenkning og dypere forståelse, men med ujevn suksess. | Åpne spørsmål og higher-level spørsmål og genuine diskusjoner lar elevene tenke kritisk og tilby flere perspektiver, som utfordrer dem til å utdype forståelsen. | Elevene initierer til higher-order spørsmål og forlenger diskusjoner med selvtillit, anvender og utvikler kritisk tenkning, nysgjerrighet, og dypere forståelse. |
| Argumentasjon og refleksjon | | | |
| Spørsmål og diskusjon inviterer ikke til eller krever ikke av elevene at de forklarer hvordan de tenker | Spørsmål og diskusjon inviterer elevene til å forklare deres tenkning og reflektere over deres læring, men studentene er bare noe vellykket. | Gjennom spørsmål og diskusjon, har elevene muligheten til å resonnerer, reflektere over læring og rettferdiggjøre deres tenkning, og lykkes i å gjøre det. | Elevene bruker spørsmål og diskusjon til å utfordre hverandres tenkning med respekt og ydmykhet, lykkes i å rettferdiggjøre deres resonnement, og gjennom samarbeid produserer nye ideer og undersøkelseslinjer. |
| Studentdeltakelse | | | |
| Spørsmål og diskusjoner er mellom lærer og utvalgte elever: elevene engasjerer seg ikke i dialog med hverandre eller spør hverandre spørsmål. | Læreren oppfordrer mange elevene eller inviterer dem til å svare direkte til hverandre, men bare noen elever svarer eller deltar i diskusjonen. | Læreren lykkes i å engasjere elevene i diskusjon: elevene deltar aktivt og spør hverandre spørsmål. | Elevene formulerer spørsmål, initierer til diskusjon, og tar ansvar for at alle stemmer blir hørt. |

(The Danielson Group, u.å.)

Vedlegg 7: Koding etter kulturforståelse

I forbindelse med kultur som essens har jeg tatt utgangspunkt i Bogish og Kornholt (2020) som anvist i teorikapittelet (jf. 3.2.4) og sett etter utsagn som har tatt for seg at:

- kultur går i arv fra generasjon til generasjon
- kultur er ideer, normer, betydninger og praksiser som preger en bestemt gruppe
- kulturell identitet bæres av mennesker
- kultur er avgrenset og kan ses som substans/essens
- kulturs betydning kan forutsies
- kultur betraktes som forholdsvis homogen. Det monokulturelle er normaliteten.
- kultur er først og fremst definert ut fra nasjon og religion

Der jeg har markert kultur som konstruksjon har jeg sett etter utsagn som gjør rette for at:

- kultur skapes i møtet mellom mennesker
- kultur er de ideer, normer, betydninger og praksiser som mennesker deler og forhandler i fellesskap
- kulturell identitet konstrueres og forhandles av mennesket
- kultur finnes imellom mennesker
- kultur er avhengig av situasjonen og relasjonen mellom mennesker
- kulturs betydning kan undersøkes
- kultur betraktes som heterogen – vi er alle kulturelle blandingsprodukter. Det multikulturelle eller interkulturelle er normaliteten
- kulturelle fellesskap og tilhørighet kan dannes ut fra mange parametere, for eksempel ut fra interesser, kjønn og alder.

Vedlegg 8: Utdrag fra påstanden «Hedda mobber studenten»

1. Elev: Jeg tenker at du mobbet *studenten*, for du sa ting som ikke var så snilt også gjorde du det foran oss. Du kunne kanskje sagt det på en annen måte og før timen startet.
2. Lærer: Ok, takk. Vil noen på uenig svare på dette?
3. Elev: Ja, jeg tenker ikke helt at det er mobbing. Å si noe slemt liksom.
4. Elev: Nei, enig. Jeg tenker det må være at du gjør det flere ganger før det blir mobbing
5. Elev: Joda, men du må ha slått henne også
6. Elev: Nei, det trenger hun ikke. Man må ikke slå eller banke for at det skal være mobbing.
Flere elever slenger seg på diskusjonen og mange har forskjellige meninger om det må være fysisk eller om det bare kan være ord og blick osv.
7. Hedda: Hmm, dere. Hører dere nå at vi har forskjellige forståelser av hva det vil si å mobbe noen? Kanskje burde vi snakke litt om dette. Hva skal til for å si at noe er mobbing?
8. Elev: Jeg tenker det må være at man slår noen
9. Elev: Nei, det kan også bare være at man får stygge blick og blir holdt utenfor, eller at man sier stygge ting. Det må ikke være at man slår eller noe.
10. Elev: Jeg tenker også det samme, og kanskje at det skjer flere ganger, flere dager, måneder, kanskje lengre, og ikke bare en gang liksom.
11. Elevene diskuterer litt fram og tilbake og jeg får en oppfatning av at de blir mer og mer enige.
12. Hedda: ok, nå tenker jeg dere begynner nå komme fram til en mer felles forståelse av hva «mobbing» vil si. Så ut fra det jeg hører at dere sier dere enige i, så kan mobbing være både fysisk og psykisk, det kan både være å slå, men også å si stygge ting, eller sende stygge blick eller å holde noen utfor. Men det er nok ikke mobbing dersom det bare skjer én eller to ganger, det må skje flere ganger eller å være over litt lengre tid. Vil dere si dere enige i den?
13. Noen elever: Ja
resten nikker
14. Hedda: ok, men som vi vet, det er lov å endre mening så alle inn i midten igjen. Mobber Hedda studenten?
Alle elevene går på uenig

Vedlegg 9: Utdrag fra «Hva vil det si å være norsk?»

1. Hedda: Ok, dere. Hva vil det si å være norsk?
2. Elev: At man snakker norsk
3. Elev: Og at man bor i Norge.
4. Elev: Tanten min bor i Sverige, men hun er norsk.
5. Hedda: Ja ok, så hvis man flytter fra Norge, så vil man ha med seg sin kultur og fortsatt være norsk?
Elevene nikker og sier seg enige.
6. Hedda: Hva annet vil det si å være norsk da, hvis vi tar med det siste?
7. Elev: Hvis man er født i Norge, er man norsk.
Jeg bruker flere scenarioer om fødested og bosted m/foreldre fra samme eller forskjellige nasjonaliteter.
8. Lærer: Enn hvis man har en forelder fra Spania og en fra Norge, også er man født i Norge og bor i Norge? Er man norsk da?
9. Flere elever svarer i kor: Ja
10. Lærer: Enn hvis man har en forelder fra Spania og en fra Norge, er født i Spania og bor i Spania? Er man norsk da?
11. Flere elever i kor, litt usikre: Njaa.
12. Elev: Man er norsk, men man er litt mer spansk enn norsk.
Vi tar flere lignende eksempler.
13. Lærer: Enn hvis du er født i Spania og flytter til Norge, hva er du da?
14. Elev: Da er du egentlig ikke norsk
15. Andre elever nikker og sier seg enige.
16. Lærer: Okei, hvorfor ikke?
17. Elev: For da er du født en annen plass, og sånn ja da er du ikke norsk egentlig.
18. Hedda: «Hva om foreldrene dine er født i Spania, men du er født i Norge. Er du norsk da?»
Flere elever ser usikre ut, og noen rister på hodet.
19. Hedda: Ble det vanskelig?
20. Elev: Man er mere spansk da, og ikke helt norske.
21. Hedda: Åå? Men kom ikke vi frem i sted til at man er norsk hvis man er født i Norge?
22. Elev: Joo, men hvis man har spanske foreldre, da blir det ikke helt det samme.
23. Hedda: Hmm, ok. Tenker dere andre det samme som *navn på elev*?
Flere andre elever nikker.
24. Hedda: Ok, men når man er født i Norge, og har foreldre fra et annet land. Tror dere ikke at de selv føler seg norske da?
Noen elever nikker.
25. Hedda: Det er jo kanskje litt viktig hvordan man føler seg. For hvis man føler seg norsk, og de snakker jo også norsk, selv om foreldrene kanskje ikke gjør det like bra. Og de vokser opp i Norge, og går på norsk skole, slik som dere. Og da vokser jo de opp med norsk kultur, og norske tradisjoner. Tror dere ikke de føler seg norske da?
Noen elever nikker
26. Hva er norsk tradisjon, da dere?
27. Elev: 17.mai!
28. Lærer: Ja! Nasjonaldagen til Norge. Da feirer vi jo at Norge er et eget land, ja. Hvilke andre norske tradisjoner har vi?
29. Elev: Jul
30. Elev: Påske
31. Elev: Pinse
32. Elev: Nyttårsaften

Vedlegg 10: Utdrag fra «For ingen ser ut som oss på pengene enda»

1. Hedda: OK, PAF.no hørte jeg at mange av dere hadde hørt før. Hørte dere at de sang, *jeg synger langsomt*: «Men ingen ser ut som oss på pengene enda». *Elevene fortsetter på sangen og synger «nå nå, Ollah, Ollah! Yeah baba moselemalei Yeah baba...».*
2. Hedda: Haha, ja så flott. Den kan dere. Men før refrenget så synger Chirag og Magdi, *jeg sier langsomt*; Men ingen ser ut som oss på pengene enda». Har dere noen tanker om hva de kan mene med det?»
Stillhet
3. Hedda: Hva er det som er på pengelapper da?
4. Elev: Fisk?
5. Hedda: Heheee, ja for så vidt. Men hvis vi tenker på lappene som var før de vi har nå. Dere har jo de gamle pengelappene hengende på veggen i klasserommet.
Stillhet
6. Hedda: Ja, ble kanskje litt vanskelig dette, men det var mennesker på de forrige lappene. Det er kjente norske folk som har gjort forskjellige viktige ting for Norge, og har derfor fått bildet sitt på lappene. Husker dere hvordan de ser ut?
7. Elev: Njææ, gamle?
8. Hedda: For så vidt, men hvis dere tenker på at det er norske, kjente folkene som er på lappene – hva tror dere Karpe kan mene når de synger «men ingen ser ut som oss på pengene enda?»
Jeg peker på bildet av Karpe som er oppe smartboarden.
9. Hedda: Kan vi si oss enige i at det er hvite mennesker som er på pengelappene?
10. Elev: Ja, det er sant det
Flere elever nikker.
11. Hedda: Og hvis vi ser til Karpe. Hvordan ser de ut?
12. Elev: Han Magdi han kan jo være norsk da, for han er jo hvit.
13. Hedda: OK, du tenker at han er hvit i huden og derfor kjenner han seg igjen i de menneskene på pengene?
Flere elever nikker.
14. Hedda: Enn Chirag da? Han er jo litt mørkere i huden.
15. Elev: Er derfor jeg hater *voksen* fordi h*n er svart.
16. Hedda: Det der tror jeg ikke du mente, tenk deg om før du sier sånn, sant? Dette har vi snakket om før.
Liten stillhet, noen elever fniser
17. Hedda: Jeg tror at Karpe viser til at siden menneskene på lappene skal vise til kjente norske folk, så kan det være vondt for dem, at de som er så kjente og viktige for norsk kultur, enda ikke har noen som ser ut som de på pengene enda. Kanskje mener de ikke bare på pengene, men generelt hvordan folk mener en som er norsk skal se ut. For de er, eller hvert fall Chirag da, er jo brun i huden, men han er jo norsk. Akkurat som veldig mange andre norske er.

