



# Høgskolen i Bergen

## Mastergradsoppgave

MSAM613

### Predefinert informasjon

|                        |                                  |                      |                          |
|------------------------|----------------------------------|----------------------|--------------------------|
| <b>Startdato:</b>      | 11-05-2016 12:00                 | <b>Termin:</b>       | 2016 VÅR                 |
| <b>Ausltningsdato:</b> | 18-05-2016 12:00                 | <b>Karakterform:</b> | Norsk 6-trinnskala (A-F) |
| <b>SIS-kode:</b>       | MSAM613 1 MGM                    | <b>Studiepoeng:</b>  | 60                       |
| <b>Eksamensform:</b>   | Masteroppgave og muntlig eksamen |                      |                          |
| <b>Intern sensor:</b>  | Vibeke Vågenes                   |                      |                          |

### Student

**Kandidatnr.:** 303

### Informasjon fra deltaker

Jeg godkjenner avtalen om Valgt  
tilgjengeliggjøring av  
masteroppgaven min i  
BORA:



HØGSKOLEN  
I BERGEN

---

BERGEN UNIVERSITY COLLEGE

*«De er veldig ulike oss»*

En studie av barn og ungdommers oppfatninger av seg selv og  
«de andre»

*«They are very different from us»*

Students' perceptions of «Self» and «the Other»

Astrid Rotvold Nilsen

Master i samfunnsfagdidaktikk

Avdeling for lærerutdanning

Høgskolen i Bergen

18.05.2016

## **Sammendrag**

Barn og ungdom lever i en verden som er mer globalisert enn noen gang, og dette fører til flere flerkulturelle møtepunkter enn tidligere. Dette øker behovet for kunnskap om elevers forståelse av seg selv og av andre mennesker i verden.

Denne masteroppgaven undersøker hvilke oppfatninger femte- og tiendeklassinger i Troms og i Osloregionen, har av seg selv, hverandre og av mennesker fra Russland, Kina, Afrika og USA. Hvilke perspektiver og eventuelle stereotypier identifiseres? Kommer oppfatningene til uttrykk i mentale kart av verden? Og er det forskjeller mellom oppfatninger i sør og nord, og mellom barn og ungdom?

Elevenes forestillinger av seg selv er nesten utelukkende positive. De legger egne verdier til grunn for deres vurdering av «de andre». De betrakter andre nasjonalgrupper gjennom ulike perspektiver og tilskriver dem varierende stereotypier som kan betegnes som både positive og negative. Amerikanere blir vurdert som lik oss og presenteres med mangfoldige karakteristikk. Afrikanere fremstilles som en homogen gruppe mennesker. Russere tilskrives i større grad stereotypier som kan betegnes som negative enn de andre fellesskapene. Kinesere er den nasjonalgruppen elevene har minst kjennskap til, og de beskrives i både positive og negative ordelag. Mentale kart kan til en viss grad gi innsikt i elevers oppfatninger av «de andre». Det er ikke signifikante forskjeller i oppfatninger mellom elevene i sør og nord, men større forskjeller mellom femte- og tiende klasse.

## **Abstract**

Children and youth grow up in an increasingly globalized world, and encounter multi- and intercultural meetings more frequently than before. More knowledge about how students understand themselves in relation to the world's population, is needed.

This master thesis aims to examine the perceptions 5th and 10th graders in the counties Troms and Oslo/Akershus have about themselves, each other, and people of Russia, China, Africa and USA. What perspectives and which possible stereotypes can be identified? Are these perceptions expressed in their mental maps of the world? And, do students from the north and south of Norway, or children and youth, perceive this differently?

The students have, almost exclusively, positive perceptions about themselves. They interpret "others" through their own set of values. Other nationalities are described with differing perspectives and through different stereotypes, both positive and negative. Americans are seen as similar to us, and are presented with various characteristics. The African population is described as a homogenous group. The Russians are to a larger extent attributed negative stereotypes, than other societies. The students seem to have the least knowledge about Chinese people, they describe them both positively and negatively. Mental maps can, to a certain extent, give us insight in the students perception of "others". There is no significant difference between the students from the north and south of Norway, but a clear distinction between 5th and 10th graders.

## **Førord**

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært utrolig spennende, lærerikt og ikke minst krevende. Jeg vil her få takke en rekke mennesker som skal ha stor del av æren for at denne oppgaven til slutt blir levert inn.

Først og fremst vil jeg takke alle mine 44 informanter, deres lærere og deres skoler. Alle tok meg godt i mot og lot meg bruke av deres verdifulle tid til å gjennomføre intervjuer. Det har vært en stor glede å få innsikt i alle informantenes tanker, og selvsagt helt avgjørende for å kunne gjennomføre dette masterprosjektet.

Takk til medstudenter for innspill på seminarer. Takk til familie og venner for samtaler, korrekturlesing og mye tålmodighet.

Jeg vil rette en stor takk til veileder Erlend Eidsvik som har fulgt meg gjennom hele prosessen, gitt gode tilbakemeldinger, stilt og svart på spørsmål og ledet meg på rett vei.

Til sist vil jeg takke min kjæreste som har vært en helt avgjørende støttespiller, samtalepartner og motivator.

# Innholdsfortegnelse

|   |           |
|---|-----------|
| Sammendrag  | II        |
| Abstract  | III       |
| Forord  | IV        |
| <b>Del 1: Innledning, teori og metode</b>                                 | <b>1</b>  |
| 1.0. Innledning   | 1         |
| 1.1. Hvorfor undersøke elevers oppfatninger av seg selv og av «de andre»? | 1         |
| 1.2. Forskningsspørsmål   | 2         |
| 1.3. Tidligere forskning  | 3         |
| 1.4. Oppgavens struktur   | 5         |
| 2.0. Teoretisk rammeverk  | 6         |
| 2.1. Prototypeteori   | 6         |
| 2.2. Stereotypier   | 8         |
| 2.2.1. Autostereotypier og xenostereotypier                               | 9         |
| 2.3. Perspektiver på «oss» og «de andre»                                  | 11        |
| 2.3.1. Orientalismen  | 12        |
| 2.3.2. Tredje-verden-perspektivet   | 13        |
| 2.3.3. Kosmopolitisk perspektiv på verden                                 | 14        |
| 2.3.4. Normalistiske perspektiv på verden                                 | 15        |
| 2.3.5. Medlidenhets- og hjelpeperspektiv på «de andre»                    | 16        |
| 2.3.6. Whiteness - et usynlig perspektiv?                                 | 20        |
| 3.0. Forskningsmetode   | 22        |
| 3.1. Forskningsdesign - et komparativt casestudie                         | 22        |
| 3.1.1. Metodetriangulering  | 22        |
| 3.1.2. Casens lokalitet og utvalg av informanter                          | 23        |
| 3.1.3. Intervjuer og gjennomføringen                                      | 25        |
| 3.1.4. Mentale kart og gjennomføringen                                    | 27        |
| 3.2. Min posisjon i forskningen   | 28        |
| 3.3. Etske hensyn   | 31        |
| 3.4 Koding og bearbeiding av datamaterialet                               | 32        |
| <b>Del 2: Funn, analyse og drøfting</b>                                   | <b>35</b> |
| 4.0. Forestillingen av «oss»  | 35        |
| 4.1. Norge og Europa på verdenskartene                                    | 35        |
| 4.2. Forestillingen av nordlendinger                                      | 38        |

|  |    |
|--|----|
| 4.3. Forestillingen av mennesker fra Osloregionen                  | 40 |
| 4.4. Den prototypiske nordmann                                     | 41 |
| 4.5. Oppsummering  | 42 |
| 5.0. Russere   | 44 |
| 5.1. Russland på verdenskartene                                    | 44 |
| 5.2. Den prototypiske russer                                       | 45 |
| 5.2.1. Russere er ulik oss   | 46 |
| 5.2.2. Russere har andre personlighetstrekk enn «oss»              | 48 |
| 5.3. «Kjenner en hyggelig russer, men hun er et unntak»            | 50 |
| 5.4. Oppsummering  | 52 |
| 6.0. Kinesere  | 54 |
| 6.1. Kina på verdenskartene  | 54 |
| 6.2. Den prototypiske kineser                                      | 56 |
| 6.2.1. Kinesere er ulik oss  | 56 |
| 6.2.2. Positive forestillinger av kinesere                         | 58 |
| 6.2.3. Ufordelaktige forestillinger av kinesere                    | 58 |
| 6.2.4. «Jeg føler de er byttedyr»                                  | 60 |
| 6.4. Oppsummering  | 61 |
| 7.0. Amerikanere   | 62 |
| 7.1. USA på verdenskartene   | 62 |
| 7.2. Den prototypiske amerikaner                                   | 64 |
| 7.2.1. Amerikanere er lik oss                                      | 65 |
| 7.2.2. «De er på toppen»   | 67 |
| 7.2.3. Den imøtekommende og morsomme amerikaner                    | 68 |
| 7.2.4. Ufordelaktige forstillinger av amerikanere                  | 69 |
| 7.3. Oppsummering  | 70 |
| 8.0. Afrikanere  | 72 |
| 8.1. «Jeg vet bare at Afrika er et land»                           | 72 |
| 8.2. Afrika på verdenskartene                                      | 73 |
| 8.4. Den prototypiske afrikaner                                    | 75 |
| 8.4.1. Afrikanere er ulik oss                                      | 76 |
| 8.4.2. «Afrikanere har det vanskeligere - men de er glade uansett» | 78 |
| 8.4.3. Afrikanere trenger hjelp                                    | 82 |
| 8.5. Oppsummering  | 84 |
| 9.0. Oppsummerende drøfting  | 86 |

|   |     |
|---|-----|
| 9.1. Hvilke perspektiver, oppfatninger og eventuelle stereotyper kan identifiseres? | 86  |
| 9.2. Kommer oppfatninger av «de andre» til syne i mentale verdenskart?              | 92  |
| 9.3. Er det forskjell på femte- og tiendeklassingers oppfatninger?                  | 97  |
| 9.4. Er det forskjeller på oppfatninger hos elever i Troms og i Osloregionen?       | 98  |
| 10.0. Konklusjon  | 101 |
| 11.0. Referanser  | 104 |
| 12.0. Vedlegg   | 109 |
| Vedlegg 1: Meldeskjema fra NSD  | 109 |
| Vedlegg 2: Forespørsel om deltagelse til elever og foresatte                        | 110 |
| Vedlegg 3: Intervjuguide  | 111 |



## Figurer og tabeller

|  |    |
|--|----|
| Tabell 1: Oversikt over informanter  | 33 |
| Figur 1: Informantenes prototypiske oppfatning av russere                              | 7  |
| Figur 2: Cesilies verdenskart  | 36 |
| Figur 3: Gerdas verdenskart  | 37 |
| Figur 4: Informantenes prototypiske oppfatning av nordmenn                             | 42 |
| Figur 5: Annas verdenskart   | 44 |
| Figur 6: Idas verdenskart  | 54 |
| Figur 7: Alfs verdenskart  | 55 |
| Figur 8: Informantenes prototypiske oppfatning av kinesere                             | 56 |
| Figur 9: Evens verdenskart   | 62 |
| Figur 10: Daniels verdenskart  | 63 |
| Figur 11: Informantenes prototypiske oppfatning av amerikanere                         | 64 |
| Figur 12: Jannes verdenskart   | 74 |
| Figur 13: Harriets verdenskart   | 75 |
| Figur 14: Informantenes prototypiske oppfatning av afrikanere                          | 76 |
| Figur 15: Mest representerte land/kontinenter i verdenskartene                         | 93 |
| Figur 16: Antall inkluderte land og geografiske områder tegnet inn fra hver verdensdel | 94 |

# Del 1: Innledning, teori og metode

---

## 1.0. Innledning

### 1.1. Hvorfor undersøke elevers oppfatninger av seg selv og av «de andre»?

I denne masteroppgaven undersøker jeg hvilke oppfatninger femte- og tiendeklassinger fra Osloregionen og Troms har av mennesker fra eget hjemsted og av mennesker fra andre områder i verden. Oppgavens formål er å forstå hvilke bilder barn og unge konstruerer av mennesker fra ulike geografiske områder.

Dette temaet er interessant å undersøke av flere årsaker. Først, fordi vi vet at individet ikke kan ha reell kunnskap om alle mennesker som befinner seg i verden. Derfor plasseres ofte mennesker i kategorier basert på enkelte kjennetegn ved dem, og de tilskrives egenskaper basert på den «tilhørighet» de er gitt. Virkeligheten forenkles, og forestillinger generaliseres til å gjelde for alle mennesker som «tilhører» et spesifikt fellesskap (Lippmann, 1922 ; Hinton, 2003). På dette grunnlag kan feilaktige bilder dannes, noe som kan skape urettmessige distinksjoner mellom «oss» og «de andre». Mennesker konstruerer et «vi» og en kollektiv identitet forankret i likheter, mens de på andre siden konstruerer «de andre» som en motsetning til dette viet (Neumann, 2010). At slike distinksjoner trekkes mellom «oss» og «de andre» på bakgrunn av manglende kunnskap, adresserer et behov for å få rede på hvilke oppfatninger elever har av seg selv og av andre. Forståelse av deres verdensbilder vil fortelle hvilke utfordringer som foreligger, og vil derfor indikere hva skolen bør arbeide med i relasjon til dette temaet.

Aktualiteten for dette emnet har økt i takt med globaliseringen. Elever blir i større grad en tidligere eksponert for verden utenfor Norge gjennom blant annet reising og media (Samnøy, 2015, s. 103). I en stadig mer globalisert verden har Norge gått fra å være et relativt homogent land av etniske

nordmenn, til å bli et flerkulturelt samfunn (Tvedt, 2002). Det kommer blant annet til uttrykk gjennom innvandringen til landet som siden 70-tallet har økt betraktelig. I dag har 15,6 % av befolkningen innvandrerbakgrunn eller er norskfødte med innvandrerforeldre (Statistisk sentralbyrå, 2015). Aktualiteten for temaet økte ytterligere da det i 2015 kom 31 145 flyktninger til Norge (Hotvedt, 2016). Aftenposten skriver at det aldri før har kommet så mange mennesker til Norge på så kort tid (Strand & Granviken, 2015). Med flere impulser, mange nye innbyggere i landet, og et desto mer flerkulturelt samfunn, øker behovet for kunnskap om vår forståelse for hverandre.

Flesteparten av innvandrere er unge i forhold til befolkningen som helhet (Statistisk sentralbyrå, 2015). Det gjenspeiles i skolen, hvor det i de fleste klasserom er flere ulike nasjonaliteter. Barn og ungdom, uavhengig av nasjonalitet, krever respekt og anerkjennelse. De bør med stolthet kunne ha tilknytning til en annen etnisitet, uten å bli redusert til forenklete stereotypier på bakgrunn av den kategorien andre kan plassere de i. Dette er forankret i ulike deler av skolens styringsdokumenter. Opplæringslova (1998, §1-1) forfekter at elever skal utvikle respekt for menneskeverdet, for likeverd, ha innsikt i kulturelt mangfold, respektere den enkeltes overbevisning samt motarbeide diskriminering. Disse holdninger og verdier kommer også til uttrykk i læreplanen for samfunnsfag som innebærer kompetansemål knyttet til fordommer, rasisme og flerkulturelle tema (Kunnskapsdepartementet, 2013). Også i den generelle delen av læreplanen står det: «Oppfostringen skal motvirke fordommer og diskriminering og fremme gjensidig respekt og toleranse mellom grupper med ulike levesett.» (KUF, 1993, s. 4)

Ettersom dette er utstrakte mål i skolens styringsdokumenter blir viktigheten av å kartlegge elevenes oppfatninger forsterket. Zevin (2003) skriver at kunnskap om hvordan dagens unge evaluerer andre kan ha stor innflytelse den dag de blir voksne og selv skal styre skuta. Da vil deres holdninger til menneskene de møter, kunne påvirke internasjonalt samarbeid. Det å redusere mennesker til stereotypier eller å basere sin kunnskap på forenklete forståelsesrammer, kan muligens hindre løsninger for fremtidens utfordringer i en globalisert verden.

## **1.2. Forskningsspørsmål**

Temaet for oppgaven er barn og ungdommer sine oppfatninger av mennesker fra eget land og av mennesker fra andre steder i verden. Det er gjort få studier på området i Norge, spesielt knyttet til barn og ungdom, og det er derfor et kunnskapshull som må fylles. Informantene er femte og

tiendeklassinger fra Troms og Oslo/Akershus, heretter Osloregionen. Jeg har foretatt kvalitative intervjuer med informantene. I tillegg har de tegnet mentale kart av verden. Ettersom verden er for stor til at vi kan undersøke informantenes forestillinger av alle mennesker i den, vil fokuset være på forståelsen av seg selv, hverandre og utvalgte geografiske områder.

I løpet av oppgaven vil jeg få svar på følgende problemstilling:

*Hvilke oppfatninger har femte- og tiendeklassinger fra Troms og Osloregionen av seg selv, hverandre og av mennesker fra Russland, Kina, USA og Afrika?*

Videre følger fire underspørsmål:

- *Hvilke perspektiver, oppfatninger og eventuelle stereotypier kan identifiseres?*
- *Kommer oppfatninger av «de andre» frem i elevenes mentale kart av verden, og eventuelt hvordan?*
- *Er det forskjell på femte- og tiendeklassingers oppfatninger?*
- *Er det forskjeller på oppfatninger hos elever i Troms og i Osloregionen?*

Forskningsspørsmålene vil belyses ut fra en teoretisk ramme som jeg kort nevner her. Videre utdypninger finnes i teorikapittelet. Teorien innebærer Roschs (1975) prototypeteori som benyttes for å identifisere elevenes typiske forestillinger av «de andre». Videre innebærer det å finne elevenes autostereotypier og xenostereotypier, som handler om deres forestillinger av ulike fellesskap (Musial, 2002). Deretter presenteres ulike perspektiver som kan være utgangspunkt for elevers syn på andre mennesker slik som orientalismen (Said, 2001), tredje-verden-perspektivet (Tvedt, 2002), kosmopolitisk perspektiv på verden (Tvedt, 2002), normalistisk perspektiv på verden (Tvedt, 2002), medlidenhets- og hjelpeperspektiv på «de andre» (Tvedt, 2002 ; Børhaug & Bakken, 2009 ; Nordkvelle & Tvete, 2010 ; Dolinar & Sitar, 2013) og whiteness-studier (Frankenberg, 1993 ; Hartigan, 1997 ; Nakayama & Martin, 1999 ; Jensen & Loftsdóttir, 2012). Disse vil benyttes for å svare på problemstillingene.

### **1.3. Tidligere forskning**

Det finnes få holdningsundersøkelser rettet mot norske barn og ungdommer som tar for seg deres syn på seg selv og på «de andre». Jeg presenterer derfor først funn fra statistiske undersøkelser som tar for seg den norske befolkningen som helhet og deres holdninger til innvandrere og ulike

folkegrupper. Deretter presenterer jeg studier som forteller noe om norske barn og ungdommers oppfatninger av seg selv og «de andre» i verden.

Statistisk sentralbyrå gjorde sommeren 2015 en undersøkelse av nordmenns holdninger til innvandrere. Informantene var fra 16 til 76 år, men holdningene som kommer frem i undersøkelsen kan trolig være gjeldende for barn og ungdom også. Tallene viser at mennesker fra tettbygde strøk er mer velvillig innstilt til innvandrere, enn de fra strøk med spredt bebyggelse. Oslo og Akershus er mest velvillig innstilt til innvandrere, mens Nord-Norge og Hedmark/Oppland uttrykker minst velvilje (Blom, 2015, s. 44). Blom (2015, s. 43) mener en forklaring på dette kan være mindre kontakt med innvandrere i disse områdene. Mer kontakt gir mer velvilje (Blom, 2015, s. 4). En annen sammenheng kan være utdanningsnivået. I Oslo og Akershus har 40 % høyere utdanning, mot 23 % i Nord-Norge (Blom, 2015, s. 44). Blom (2015, s. 42) viser at høyere utdanning har sterk sammenheng med mer velvillige holdninger til innvandrere, og skriver at dette blant annet kan skyldes at høytutdannede ikke frykter at innvandrere kan tilsettes foran dem i de arbeidene de har, eller at de gjennom utdanning har lært å ikke godta enkle forklaringsmodeller. Sysselsatte, skoleelever, studenter og kvinner er også mer positivt innstilt enn pensjonister og trygdede (Blom, 2015, s. 4).

Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter gjorde i 2012 en kvantitativ studie av den norske befolknings holdninger til jøder og andre minoriteter. Undersøkelsen ble foretatt på nordmenn over 18 år, men igjen er det tenkelig at deres funn kan være gjeldende for den yngre befolkningen. Studiet viste at 12,5 % av befolkningen har stereotypiske oppfatninger av jøder, og 9,7 har negative motforestillinger av jøder (H. L. senteret, 2012, s. 6). Samtidig er befolkningen mer positive til kontakt med amerikanere, katolikker og jøder, enn muslimer, somaliere og romfolk (H. L. senteret, 2012, s. 31).

Christophersen (2010) har gjort undersøkelser på ungdomsskolen hvor han ser på elevers oppfatninger av ikke-vestlige land med fokus på Afrika. Han finner to hovedtrekk. For det første innehar ungdommene solidaritet og barmhjertighet ovenfor andre. For det andre viser de et unyansert bilde preget av elendighet og konflikt. Gutter ser elendighetsbilde i større grad enn jenter, mens jenter lettere eksotifiserer bildene.

Jack Zevin (2003) gjorde i 1999 en studie av ungdommers syn på eget og andres land, hvor han også intervjuet elevene om hva de selv mente var viktigst for å utvikle deres holdninger og kunnskap om andre land. Undersøkelsen ble fortatt i Oslo og i New York. Spørsmålene var knyttet til politiske, sosiale og geografiske faktorer. I studiet kommer det frem at de fleste norske elevene vurderte seg selv mer positivt enn de andre landene. De så seg selv som mer fredelige enn de andre, og som både rikere og snillere enn russere. Samtidig vurderte de seg selv som mindre sterke, med en mindre populasjon og ikke som et lederland. USA ble også vurdert positivt, som det mest velstående og sterke landet, med best styresett og lederskap. Videre ble amerikanerne oppfattet som mer kreative og med et større mangfold enn Norge og Russland. Holdningene til Russland var preget av mistro og negativitet. De ble vurdert som mer selvopptatte, mindre generøse, fattigere og slemmere. De ble sett som udemokratiske og som et land med krigslyst. Både amerikanere og nordmenn mente at de var likere hverandre, enn hva Russland var (Zevin, 2003). Zevin (2003, s. 227) skriver at unge har klare bilder av eget og andres land, og at de selv er kompetente til å bestemme hvilke faktorer som påvirker deres syn. Hans informanter trakk frem lærere og tv som hovedkilder. Sistnevnte ble sett som den viktigste kanalen for å forme synet på eget og andres land (Zevin, 2003, s. 230).

## **1.4. Oppgavens struktur**

Oppgaven er strukturert i to deler, hvor del 1 består av innledning, teori og metode. I kapittel 2: «Teoretisk rammeverk» presenteres ulike teorier og perspektiver som er sentrale for å tolke og analysere funnene. Her vises det til prototypeteori, xenostereotypier og autostereotypier samt ulike teoretiske perspektiver knyttet til forståelsen av «oss» og «de andre». Kapittel 3: «Forskningsmetode» tar opp de metodiske tilnærminger som ligger til grunn for undersøkelsen, sammen med en vurdering av metodiske valg og utfordringer.

I del 2 av oppgaven finner vi funn, analyse og drøfting. I kapittel 4: «Forestillingen av oss» presenteres informantenes forståelse av mennesker fra eget lokalområdet, deres forestillinger av hverandre samt deres bilde av nordmenn. I kapittel 5: «Russere», kapittel 6: «Kinesere», kapittel 7: «Amerikanere» og kapittel 8: «Afrikanere» presenteres og diskuteres elevenes forståelse av menneskene fra de ulike lokalitetene. I kapittel 9: «Oppsummerende drøfting» blir funnene sammenfattet og drøftet opp mot de ulike problemstillingene. Og til sist i kapittel 10 finner vi «Konklusjon».

## 2.0. Teoretisk rammeverk

For å forstå datamaterialet behøves teori som kan belyse funnene. Først vil jeg presentere prototyper som er et verktøy for å finne informantenes typiske representasjoner av «de andre». Deretter vil jeg redegjøre for stereotypier og bruk av begrepene autostereotypier og xenostereotypier, analytiske begreper som utforsker informantenes forestillinger av seg selv og av andre (Musial, 2002). Videre vil jeg redegjøre for ulike perspektiver knyttet til forståelse av «oss» og «de andre». Det innebærer Saids betydningsfulle verk *Orientalismen* (1978), Tvedts (2002) tredje-verden-perspektiv, kosmopolitiske perspektiv og normalistiske perspektiv (Tvedt, 2002), et medlidenhets- og hjelpeperspektiv på «de andre» (Tvedt, 2002 ; Børhaug & Bakken, 2009 ; Nordkvelle & Tvette, 2010 ; Dolinar & Sitar, 2013) og studier av whiteness (Frankenberg, 1993 ; Hartigan, 1997 ; Nakayama & Martin, 1999 ; Jensen & Loftsdóttir, 2012). Disse tilbyr ulike perspektiver på informantenes forestillinger av «de andre» og gir noen indikasjoner på hvordan og hvorfor disse bildene oppstår.

### 2.1. Prototypeteori

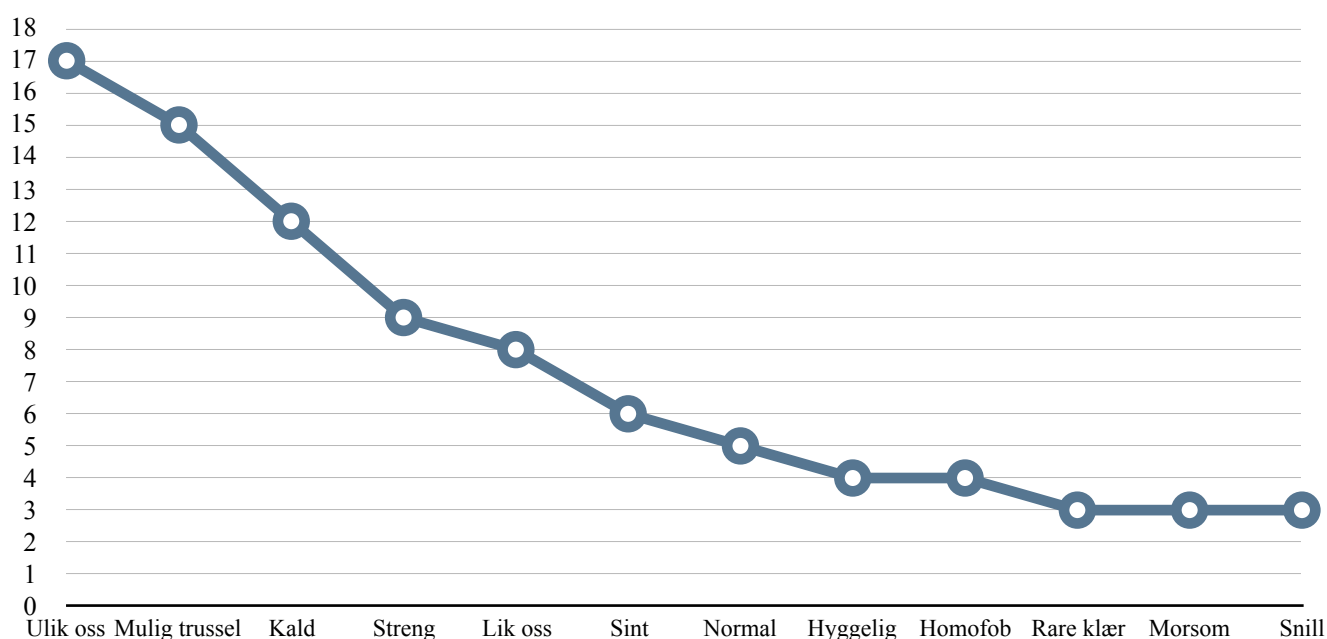
Prototypeteori ble introdusert av Eleanor Rosch (1975) og benyttes for å finne menneskers mest typiske representasjoner av ulike fenomener. Rosch (1975) mener at enkelte objekter er mer typiske for å representere et begrep, enn andre. De er prototyper, det mest typiske, for objekter som kan plasseres innenfor samme kategori. Om fenomener har de samme egenskaper og kjennetegn som forestillingen vår av det, er det prototypisk. Skiller de seg fra forestillingen er de mindre prototypiske. Hvis vi benytter forestillingen av et ungt barn som eksempel, kjennetegnes de gjerne som lekende og bekymringsløse. Et bekymret barn som arbeider fremfor å leke, er fremdeles et barn, men vil for mange ikke representere en prototypisk forestilling.

Rosch (1975) benyttet prototyper for å kategorisere objekter, ikke mennesker. Cantor og Mischel (1977) hevder derimot at individet også kategoriserer mennesker på samme måte. Jeg vil eksemplifisere dette med en informants prototype av en russer. En kan forestille seg at de sentrale kjennetegnene for en russer, den prototypiske russer, ligger på toppen av en kurve. Denne informanten ser russere som frekke og slemme mennesker, og dette utgjør informantens prototype. På siden av kurven er det gradvise overganger til andre prototyper. En russer som er snill vil fremdeles være en russer, men plasseres lengre unna toppen av kurven. Det eksisterer dermed et

landskap rundt prototypen med plass for ulike egenskaper og kjennetegn, og de kan bevege seg mot prototyper av et annet lands folk (Aase & Fossåskaret, 2014), for eksempel nordmenn som betegnes som snille av mange informanter.

Prototyper må ikke oppfattes som rigide kategorier. De varierer og gir rom for nyanser i tolkningen (Aase & Fossåskaret, 2014). Ulike informanter vil forestille seg ulike prototyper av samme fenomen, og en informant vil alene kunne forestille seg graderinger av en og samme prototype. I denne oppgaven vil jeg først og fremst finne frem til den felles prototypen som gjelder for flesteparten av informantene. Jeg vil systematisk gå gjennom alle egenskaper informantene forbinder med mennesker fra spesifikke land, og finne ut hvilke ord som er mer og mindre brukt for å beskrive «de andre». Slik vil de mest anvendte beskrivelsene utgjøre toppen av kurven og dermed vise den samlede prototypen for informantene.

Prototypemodeller kan fremstilles på ulike måter. Jeg har valgt å fremstille prototypene i grafer slik vi ser et eksempel på i figur 1. I figuren viser den vertikale aksene hvor mange informanter som har betegnet russere med en bestemt egenskap. Den horisontale aksene viser egenskapene russerne er tilskrevet. De mest anvendte beskrivelsene av russere er at de er ulik oss, er en mulig trussel og at de er kalde. Disse utgjør toppen av kurven. De beskrivelser som befinner seg på det laveste nivået i grafen, som at russere benytter rare klær, er morsomme og snille, er mindre prototypiske oppfatninger ettersom de er nevnt av færre informanter.



**Figur 1: Informantens prototypiske oppfatning av russere**



Informantene vil likevel ha ulike prototyper basert på individuelle kunnskaper, erfaringer og oppfatninger som ikke kommer frem i den samlede prototypen. Det blir uoversiktlig å inkludere disse variasjonene i prototypemodellen, og de vil derfor presenteres utenfor modellen.

Prototypemodellen vil altså i denne oppgaven vise oppfatninger det råder enighet om og gir en overordnet forståelse for informantenes mest utbredte forestillinger. Prototypemodellene vil et utgangspunkt for videre drøfting av elevenes perspektiver.

## 2.2. Stereotypier

Stereotypier er i følge Lippmann (1922) forenklete bilder i hodene våre. Vi kan ikke handle ut fra kunnskaper om den virkelige verden fordi verden er for stor og kompleks til å ha gode nok kunnskaper om den. Vi må derfor basere våre handlinger på forenklete bilder av hvordan vi tror de andre er. Det er å vurdere andre basert på «tilhørighet» i en kategori, ikke hvem de er som individ. Ved stereotypier kommer forventningen om at individer innehar bestemte egenskaper basert på kategorien de plasseres i (Hinton, 2003). Ekskludering av en gruppe basert på etnisitet, religion, sosial klasse, hudfarge eller av andre årsaker er grunnlag for stereotypier, fiendtlighet og frykt (Adorno et al., 1950, s. 100).

Barrett (2005) har oppsummert tidligere studier som viser at kunnskaper, holdninger, følelser og stereotypier om andre nasjoner og egen nasjonalgruppe begynner å utvikle seg fra femårsalderen. Ved tiårsalderen vil barn ha konstruert svært detaljerte beskrivelser av nasjonalgrupper hvor både fysiske og psykologiske trekk ved andre er tilstede (Piaget og Weil, 1951, referert i Barrett, 2005, s. 263). Når elevene når ungdomsalderen vil omstendelige stereotypier om ulike fellesskap være på plass. Ungdommer benytter flere kjennetegn i deres beskrivelser, på samme tid som forestillingene om andres nasjonalgrupper modereres og balanseres. Mennesker i et land kan for eksempel beskrives som både snille og slemme (Barrett, 2005).

Ettersom jeg er interessert i informantenes oppfatning av seg selv, hverandre og «de andre» vil begrepene autostereotypier og xenostereotypier være mer anvendelige for å analysere elevenes stereotypier.

## 2.2.1. Autostereotypier og xenostereotypier

Kazimierz Musial introduserer begrepene autostereotypier og xenostereotypier i boken *Roots of the Scandinavian model* (2002) hvor han vurderer hva som har skapt det Skandinaviske selvbildet, og hvordan andres fremstillinger av Skandinavia har påvirket dette selvbildet. Autostereotypier og xenostereotypier er verktøy for å skape bilder av fellesskap. Eget selvbilde er basert på autostereotypier, det vil si de forestillinger en har om sitt eget fellesskap. Xenostereotypier er de forestillinger som omhandler andres fellesskap. Forestillinger om et land er konstruert ved interaksjonen mellom eksterne forestillinger av et fellesskap, xenostereotypier, og interne forestillinger, autostereotypier (Musial, 2002).

Musial (2002, s. 20-23) skriver at språk og symboler muliggjør kulturell konstruksjon av ulike fellesskap. Ved dem som verktøy kan vi forestille oss steder og tilskrive de en identitet. Slik danner vi xenostereotypier av «de andre». Språk og symboler uttrykkes av både eksterne og interne aktører, og samspillet mellom dem danner forestillingen av hvordan ulike fellesskap er. Ideer om fellesskapet er dermed konstruert, formet og forsterket ved en ekstern og utenlandsk dimensjon, og en intern innenlandsk dimensjon. Vi benytter språket og symbolene hensiktsmessig for å forestille oss fellesskap og gi de en identitet. Denne prosessen konstruerer diskurser om nasjonale og andre forestilte fellesskap, og skaper et skille mellom «oss» og «dem» (Musial, 2002, s. 23).

Musial analyserer de mest fremtredende forestillingene om Skandinavia og viser hvordan autostereotypiene potensielt er blitt opprettet utenfra ved at andre har uttalt seg og skrevet om regionen. I et vekselvirkende forhold mellom interne og eksterne stereotypier har diskursen om et progressivt Skandinavia blitt konstituert. Xenostereotypiene har forsterket autostereotypiene i regionen (Musial, 2002). Det er en vesensforskjell mellom materialet Musial anvender, og det som anvendes i denne oppgaven. Jeg benytter materiale produsert i samspillet mellom mine informanter og meg som forsker. De uttaler seg om eget og andre lands folk. Derfor må jeg tilpasse verktøyet for å kunne anvende det i analysen av mitt materiale. Auto- og xenostereotypier er verktøy som ikke er tilstrekkelig utviklet for mine analyser da de tidligere er benyttet for å analysere selvbilder og bilder av de andre gjennom nasjonale nivå. Jeg vil anvende begrepene på både mindre og større fellesskap, som nordlendinger og som afrikanere. Her vil derfor auto- og xenostereotypier videreutvikles slik at de kan anvendes på lokalt og globalt plan i tillegg.

Stereotypier og xenostereotypier er ikke enkle analysekategorier da de vanskelig kan oppfattes som representativ for hele fellesskapet de er oppstått i. Det vil si at en stereotypisk oppfatning av for eksempel russere, skapt i Norge, ikke vil representere alle nordmenns tankesett. Dermed kan ikke en informants utsagn generaliseres til å være oppfatningen hos eksempelvis alle tiendeklassinger i Troms. På tross av dette holder stereotypiske oppfatninger ofte stand over tid og stereotypier dannet en gang i historien kan fremdeles ses som gyldige. De blir benyttet i generasjoner og ses som en del av den arvede kulturen (Musial, 2002, s. 21). Videre har individer ofte en forventning knyttet til «de andres» egenskaper. Om dette individet så møter noen med de forventede egenskapene, vil det kunne bekrefte og forsterke de stereotypiske forestillingene (Musial, 2002, s. 122). Et eksempel på dette er en informant som mente at kinesere var uhøflige folk. Dette hadde han siden erfart selv, ettersom han hadde møtt en kineser med denne egenskapen. Det gjorde han mer sikker på at den stereotypiske oppfatningen var sann, og den ble dermed forsterket.

Informantene får konstant innputt fra ulike kilder, både innenlandske og utenlandske aktører, som er med å danne deres bilde av seg selv og av andre. Medier slik som aviser, fjernsyn og bøker, er i følge Wiegand (1993) og Barrett (2005) noen av de viktigste kildene til elevers forestillinger og holdninger til andre. Videre betegnes blant annet skole (Barrett, 2005) og reiseerfaringer (Wiegand, 1993) som kilder til oppfatningene. Informantene nevner også internett, foreldre, venner, musikk, film og lærebøker som påvirkende faktorer. Disse er tilstede i informantenes hverdag og kan påvirke både auto- og xenostereotypier. Xenostereotypier kommer til uttrykk i det informantene uttaler seg om andre land og fellesskap. Ofte relateres tankene enn har om «de andre» til tanker en har om eget fellesskap. Dermed dannes auto- og xenostereotypier i relasjon til hverandre. Musial (2002, s. 21) skriver at xenostereotypier ofte sier mer om det landet de er skapt i, enn det landet de referer til. Elevenes xenostereotypier om «de andre» vil derfor muligens si mer om eget selvbilde, enn om «de andres». Eksempel på dette kommer til uttrykk i dette utsagnet om afrikanere: *«De må jobbe for et korn liksom. De må jobbe for å få seg en brødkive, mens vi bare kan gå ned å kjøpe det på butikken»*. Her kan vi identifisere xenostereotypier om afrikanere som hardtarbeidende, selvforsynte og uten muligheter for å benytte seg av butikk. Videre sammenligner informanten denne forestilte virkeligheten med den norske, hvor informanten opplever at nordmenn ikke behøver å arbeide for maten fordi vi kan kjøpe den på butikken.

En slik forestilling kan bygge på autostereotypien de fleste informantene innehar, hvor de ser Norge som verdens rikeste land. Hvorvidt dette er sannheten beror på hvordan en måler, og hva en regner

som rikdom. Norge tar førsteplassen hos FNs levekårsundersøkelse som måler befolkningens forventede levealder, deres utdanning og BNP per innbygger. Om vi tar utgangspunkt i at rikdom måles i mer enn penger, er Norge verdens rikeste land, eller mer rett, det beste landet å bo i. Samtidig finnes det flere andre land som har mer penger per innbygger enn oss (UNDP, 2014, s. 160). Forestillingen om Norge som verdens rikeste land kan og eksemplifisere hvordan autostereotyper dannes av eksterne aktørers publikasjoner om landet. Når toneangivende internasjonale aktører som FN, omtaler Norge i positive ordelag og produserer statistikker med Norge på toppen, vil xenostereotypen om oss som de rikeste forplante seg som en autostereotypi. Hadde ikke disse målingene og sammenligningene funnet sted ville muligens få ment vi var de rikeste, fordi vi ikke nødvendigvis hadde visst det selv.

«*Tyskere er varme mennesker, men ikke så varme som oss*» er et annet eksempel som illustrerer hvordan autostereotyper dannes ved å uttrykke xenostereotyper om andre. Det samme kan skje i relasjonen mellom Osloregionen og Troms. Dette gir verdifull informasjon om både lokal og nasjonal identitet. Videre kan elevene sammenligne andre land i sine utsagn, som «*Tyskere er varme, i hvert fall i forhold til russere*». Elevens forestillinger av seg selv og av andre avhenger av hvem de ser seg selv og andre i forhold til. Slik kan ulike xenostereotyper av andre være med på konkretisere elevenes bilder av ulike fellesskap, både eget og andres.

Xenostereotyper og stereotyper har tilnærmet samme betydning, men som vi ser ovenfor fungerer xenostereotyper ytterligere som analytiske begrep for denne oppgaven. En av årsakene er distinksjonen mellom auto- og xenostereotypene som tydeliggjør om informantene projiserer forestillingene på seg selv eller på andre fellesskap. Et annet moment er det vekselvirkende forholdet mellom auto- og xenostereotypene.

### **2.3. Perspektiver på «oss» og «de andre»**

De følgende delkapitlene vil ta for seg ulike teoretiske perspektiver som mennesker kan benytte for å vurdere seg selv og «de andre». De tilbyr et teoretisk rammeverk som vil anvendes for å analysere informantenes oppfatninger, og kan i tillegg bidra til forståelse for hvordan og hvorfor informantene kategoriserer slik de gjør. Først introduseres orientalismen som har vært banebrytende for tenkningen om «oss» og «de andre». Videre vises det til tre ulike verdensbilder som kan identifiseres hos norske akademikere de siste tiårene: tredje-verden-perspektivet, det

kosmopolitiske perspektivet og det normalistiske perspektiv. Deretter presenteres et medlidenhets- og hjelpeperspektiv på verden. Til sist introduseres studier om Whiteness som kan benyttes for å se hvorvidt elevene identifiserer seg selv som av hvit rase, og hvordan deres forestilling av seg selv som hvit er konstruert i relasjon til mennesker som ikke er hvite.

### **2.3.1. Orientalismen**

Egypt-Palestineren Edward Said er en pioner innenfor postkoloniale studier og har vært en viktig stemme i tenkningen rundt «de andre» (Smukkestad, 2008). I *Orientalismen - Vestlige oppfatninger av Orienten* (1978) skriver han allerede på første side at det er om Orienten en finner de mest inngrodde og mest tilbakevendende bilder av «den andre» fra europeernes side (Said, 1994, s. 1). Said (2001, s. 5) skriver at orientalisme er «en vestlig måte å dominere, restrukturere og få makt over Orienten». Orienten omfavner landene i øst. Det er blitt geografisk avgrenset på ulike måter, og kan derfor strekke seg hele veien fra Marokko til Kina (Thorbjørnsrud, 2001, s. XXIII). Suids analyser baserte seg på tekster om Orienten fra attenhundretallet, skrevet av vestlige akademikere og journalister.

Said (1994) hevder at vestlige toneangivende aktører har lagt eurosentrisk kategorier til grunn for vurderingen og beskrivelsen av Orienten. De har skapt diskurser og forestillinger om «de andre» som har formet menneskers forståelse av folk fra området. Han kritiserer vestlig tenkning om ikke-vestlige mennesker og den dominansen Vesten har hatt ovenfor dem. Orientens land og kulturer er blitt sett som «de andre» fordi vestlige aktører som akademikere, forfattere og journalister har presentert feile og overfladiske bilder av Orientens folk. Bildene er presentert som sannheter, mens de i virkeligheten kun er representasjoner som ikke hadde eksistert i menneskers virkelighetsforståelse hadde det ikke vært for tekstene skrevet om dem (Thorbjørnsrud, 2001, s. XVII).

Den kulturelle diskursen som Said finner rådende i Vesten, innebærer at Orientens folk ses som negative motsetninger av «oss». Orienten er blitt beskrevet som uutviklet, tilbakestående og usivilisert, i beste fall eksotisk. På den andre siden fremstilles Vesten som rasjonell og utviklet. Dette feilaktige bildet av Orienten kaller Said for orientalisme. Beskrivelsene av Orienten ble etterhvert til innarbeidede fordommer og stereotypier (Said, 1994).

Said er kritisert for å overdrive orientalismen i den europeiske litteraturen. Det fantes individer som representerte Orienten på måter som ikke faller inn under den orientalske diskursen, men han fremstilte alle bidragsyterne som like (Thorbjørnsrud, 2001, s. XX). I tillegg fremstilte grupper innenfor orienten seg selv og sitt eget område i ordelag som underbygde de bildene europeerne ble kritisert for å danne. Analysene til Said ble videre foretatt på litteratur som strekker seg tilbake til attenhundretallet og kolonialismen, og kan dermed være utdatert for å se på verdensbilder i dag hevder Tvedt (2002, s. 198). Samtidig er det grunn til å tro at de oppfatninger Said refererer til, fremdeles er å finne i dagens verdensbilder og synet på «de andre». Mitt materiale har eksempler som underbygger det: *«Jeg har ikke hørt så veldig mye om Asia. Jeg føler at de som bor der er litt utenfor. De fleste som bor der drar sikkert til Europa, mens de som bor i Europa ikke drar dit»* og *«Asiatere generelt er frekke. Det har jeg sagt før. Kanskje de er litt annerledes enn oss. I hvordan de er og hvordan de ser ut. Jeg tror ikke de har så mange like ferdigheter som oss»*. I første eksemplet plasseres Asia i utkanten av verden, i det andre råder karakteristikker med negative fortegn. Det er en mulighet for at orientalistiske forestillinger av «de andre» i dag, kan omhandle andre fellesskap enn Orienten. Breidlid (2013, s. 10) skriver at orientalismens prinsipper kan utvides til å gjelde for også Afrika og Latin-Amerika.

I del to av oppgaven vil jeg diskutere hvorvidt de forestillingene Said mener vestlig akademia og presse har fremstilt, gjør seg gjeldende i elevens oppfatninger av «de andre» i dag. Også når det gjelder fellesskap geografisk befinner seg utenfor det allerede definerte området til Orienten.

### **2.3.2. Tredje-verden-perspektivet**

I boken *Verdensbilder og selvbilder - En humanitær stormakts intellektuelle historie* (2002) forsøker Terje Tvedt å identifisere den norske kulturelle forståelsesrammen av «de andre» der han redegjør for ulike dominerende verdensbilder. Hans analyser baserer seg på norske akademikers fremstillinger. I denne oppgaven har Tvedts perspektiver blitt tildelt mye plass ettersom verdensbildene han presenterer synes å være relevante for flere av informantene mine.

Tredje-verden-perspektivet representerer en måte å iaktta verden på. Perspektivet oppsto i den intellektuelle debatten på syttitallet, i tiden hvor «den tredje verden» kom til Norge, slik Tvedt (2002, s. 23) beskriver det. I dette tidsrommet økte innvandringen til Norge, samtidig som hendelser utenfor Europa fikk mer oppmerksomhet innenfor landegrensene. Det som befant seg utenfor

verdensdelen ble inspirasjonskilder og forbilder for nye politiske grupperinger i Norge slik som solidariske støttekomitéer for ulike formål utenfor Vesten. En minoritetsdiskurs vokste frem og tilbydde alternative verdensbilder for nordmenn (Tvedt, 2002, s. 23).

Mennesker som betrakter verden gjennom tredje-verden-perspektivet mener at historiens utvikling har begrenset menneskets muligheter. Videre overser tilhengerene av perspektivet fenomener som kan betegnes som problematiske i land utenfor Vesten. Land konstrueres heller slik individet selv ønsker det, i en tenkt virkelighet. Kunnskapen om land er gjerne selektiv. Det som blir ansett som viktig ved «de andres» historie er kun de eksempler hvor fattige eller undertrykte står imot kolonialisering og imperialisme, og kjemper for rettigheter og fremgang. Mennesker som ser omverden gjennom dette perspektivet, oppfatter «de andre» som representanter for håpet og forandringen, mens Europa ikke lenger har noen fremtid (Tvedt, 2002).

Tvedts (2002) beskrivelse av tredje-verden-perspektivet innebærer videre at dets tilhengere ikke anerkjenner at det finnes ulike kulturer, sivilisasjoner eller religioner. Det finnes ikke annerledeshet hos «de andre». De blir beskrevet som om de er nordmenn, og det eneste skillet som kan anerkjennes er det av positivt fortegn som bekrefter teorien. «De andre» blir ikke sett som egne individer og felleskap innenfor en sammensatt og konkret historisk virkelighet (Tvedt, 2002, s. 26). Tvedt (2002, s. 48) skriver at i det ulike politiske og solidariske grupperinger forsøkte å bryte ut av Europasjåvinismen ble nye rammer konstruert for å fortolke «de andre». Tredje-verden-perspektivet har påvirket verdensbildene og måten Afrika, Latin-Amerika og Asia er blitt fortolket og konstituert blant intellektuelle i Norge (Tvedt, 2002, s. 24). De hadde ingen var intensjonen om å skape enkle stereotypier, men så hendte nettopp det fordi de presenterte millioner av mennesker innenfor samme kategori uten å se at det finnes et mangfold blant ulike mennesker (Tvedt, 2002, s. 44).

### **2.3.3. Kosmopolitisk perspektiv på verden**

En kosmopolitisk tankegang innebærer å se hele verden som én. En kosmopolitt er den som ser seg selv som verdensborger. Innenfor perspektivet finnes det ikke forskjeller eller dikotomiseringer mellom «oss» og «de andre». Eksotifisering av steder langt vekk skal være ikke-eksisterende (Tvedt, 2002, s. 85).

Mennesker som betrakter verden gjennom dette perspektivets tar utgangspunkt i at det finnes en bit av alle land alle steder, både innen religion, kultur og tradisjoner. Norge inneholder hele verden og hele verden inneholder Norge ( Tvedt, 2002). Tvedt (2002, s. 83) skriver at det kosmopolitiske perspektivet visker ut annerledesheten som eksisterer ved ulike mennesker fra ulike kulturer. «De andre» blir redefinert til å være identisk med oss. En kosmopolitt vil da ikke oppdage egen narsissisme og hvordan vedkommende kun ser seg selv, uansett hvor den befinner seg i verden. Og oppdager ikke hvordan den med sitt perspektiv har sperret egne grenser for å se mangfoldet i verdens geografi, ideer og historie. Kosmopolitiske tilhengere har bare sett en verden som beveger seg mot en ide, men har hverken sett seg selv eller «de andre» på veien (Tvedt, 2002, s. 189).

### **2.3.4. Normalistiske perspektiv på verden**

En normalist er en person som arbeider for at verden skal transformeres til å bli et, og skiller seg dermed fra det kosmopolitiske perspektivet som forfekter at verden allerede er en enhet (Tvedt, 2002). Når normalister ser for seg hvordan verden bør utvikles for alle mennesker, legges egne forståelsesrammer, verdier og ideer til grunn (Tvedt, 2002). Disse forstås av normalister som universelle, og noe alle ønsker for sine samfunn.

Andre vurderes i lys av de verdier vi setter høyest, eksempelvis menneskerettighetene.

Menneskerettighetene forstås som så universelle og sannferdige at ingen argumenter behøves for å forklare hvorfor nettopp de er høyverdige (Tvedt, 2002). Vestens ideer og verdier representerer den rette utvikling og er så universelle at alle samfunn vil gjennomføre dem om de får muligheten Normalister mener at det kun er ytre forhold skapt av Vesten som har begrenset dem de steder hvor de enda ikke er realisert (Tvedt, 2002, s. 136). Dermed anerkjennes det ikke at mennesker kan finne våre «universelle» verdier moralsk forkastelig og at andre kan ha en helt annen forståelse for hva som er viktige verdier mål for egne samfunn (Tvedt, 2002, 190).

Videre forfekter normalister at alle mennesker er like, bortsett fra utenpå (Tvedt, 2002, s. 139). Det råder en forestilling om at det kun finnes et «vi», en kultur og en form for humanisme (Tvedt, 2002, s. 188). «De andre» er ikke annerledes fra oss. Samtidig anerkjennes de ikke som helt lik oss. Der det eksisterer forskjeller vil normalister heller peke på at det er «mangler» ved «den andre», sammenlignet med den globale normen. «De andre» er ikke ferdig utviklet. Normalister gir ofte Vesten skylden for disse manglene, fordi de enten er ansvarlig for fattigdommen på grunn av



imperialismen, eller fordi ideene deres, de som ikke stemmer overens med våre, er et resultat av vestlig politikk (Tvedt, 2002, s. 189).

En potensiell årsak til at mennesker ser omverden med normalistiske briller er medias fremstilling av «de andre». Media kan ofte være den eneste kilden til informasjon om forhold i andre land, og ettersom de fleste ikke har tilstrekkelig kunnskaper om ulike lands politikk, kultur og historie kan de ikke se for seg motforestillinger til journalisters fremstillinger (Tvedt, 2002). Tvedt (2002, s. 53) skriver at dette gir journalister muligheten til å kontrollere nordmenns forestillinger. Når media skriver om andre land med utgangspunkt i norske forståelsesrammer og vurderer andre etter våre «universelle» verdier, normer og vår moral, kan virkeligheten i andre land forenkles. Den kan på samme tid gi inntrykk av at «vi» vet hva som er den beste utviklingen for andre land, uten å ta hensyn til andres historie, kultur, tradisjon og andre faktorer som er med å utgjøre ulike land (Tvedt, 2002, 188). Et fellestrekk mellom de bildene som offentligheten har presentert er at «de andre», på bestemte måter, er blitt abstrahert vekk fra deres individuelle og komplekse historie. Det er gitt næring til universalistiske forestillinger om historien, hvor vestlige verdier er sett som universelle. I den grad vi faktisk er forskjellige er det kun utenpå, men inni er vi like eller i hvert fall på veien mot å bli like, ettersom vi er i den globale tidsalder (Tvedt, 2002).

Et annen mulig forklaring på menneskerettighetenes stilling som «universelle» finner vi Nordkvelle og Tvetes (2010) lærebokundersøkelse hvor de har sett på nord-sør perspektivet i en rekke lærebøker. Menneskerettighetene er sentrale tema i bøkene og de fremstilles omtrent utelukkende positivt. Kritikken som eksisterer i bøkene strekker seg kun til brudd på rettighetene, ikke at det finnes ulike oppfatninger av verdiene disse fremmer (Nordkvelle & Tvette, 2010, s. 28). Dette eksemplifiserer den «universaliteten» menneskerettighetene representerer. Uten reell kritikk står rettighetene frem som «naturlige» og kan dermed gi næring til et slikt perspektiv hos elever.

### **2.3.5. Medlidenhets- og hjelpeperspektiv på «de andre»**

I dette delkapittelet vil ulike aktører argumentere for at det ofte eksisterer et perspektiv på «de andre» som hjelpetrengende. De behøver vår hjelp, og/eller vår sympati og medlidenhet. Perspektivene kommer til uttrykk i bistand, læringsinstitusjoner, lærebøker og i bistandskommunikasjon. Medlidenhetsperspektivet og hjelpeperspektivet presenteres sammen ettersom de ofte er sammenfallende.

Norges startet sitt første bistandsprosjekt på femtitallet, og bistanden har siden den gang økt i omfang. På nittitallet uttalte landets ledelse at Norge skulle bli en humanitær stormakt (Tvedt, 2002, s. 75). Bistandsprosjektene nasjonale betydning har hatt stor innflytelse for norske verdensbilder og for norsk selvoppfattelse. Prosjektene infiltrerte norske tenkemåter fordi de politisk var normative, og hadde en effektiv kommunikasjon og mobilisering (Tvedt, 2002, s. 142). Et nasjonalt fokus på Norge som en viktig bistandsaktør har trolig formet vårt bilde av oss selv som solidariske ovenfor de vi betrakter som utviklingsland. At vi er en humanitær stormakt, eller i det minste ønsker å være det, kan ha preget menneskers autostereotypier innad i Norge hvor vi ser oss selv som en nasjon som kan redde «de andre» i verden. Tvedt (1990) skriver at utviklingsforskningen har bidratt til å opprettholde medias fremstilling av utviklingsland som ikke-utviklede og fattige. De har skrevet om Afrika, Latin-Amerika og Asia uten å ta for seg alle aspektene ved kontinentene og deres land. Med fokus på utvikling og fattigdom har tanker om hvordan «vi» kan hjelpe «dem» oppstått.

Skolens verdigrunnlag underbygger ideer om at «vi» bør og skal hjelpe «de andre». Fra den generelle delen av læreplanen finner vi at opplæringa skal: «... gi hver elev kyndighet til å ta hånd om seg selv og sitt liv, og samtidig overskudd og vilje til å stå andre bi» (KUF, 1993, s. 2). Dermed er skolens mandat pekt ut, og vi finner indikasjoner på at dette følges opp i skolens undervisning og i skolens lærebøker. Børhaug og Bakken (2009) har undersøkt hvilke forestillinger om andre land som formidles i barnehagen og på barnetrinnet. De tror at det eksisterer enkelte problematiske sider ved solidaritetsarbeid i læringsinstutisjoner. I deres undersøkelser finner de at utenlandske forhold oftest er definert i relasjon til det norske, og at mennesker som portretteres ofte er tristere og har det vanskeligere enn oss. Barn fra andre land blir presentert med egne historier, men disse historiene spiller ofte på stereotypier hvor det eksotiske ved «de andre» blir vektlagt. Med yngre barn blir flere forenklinger og stereotyper benyttet for at elevene skal forstå (Bakken, 2015, s. 181). Videre fremheves det tydelig at vi kan og bør hjelpe. Bakken (2015, s. 183) peker på hvordan lærere ofte tolker læreplanmål som innebærer kunnskap om andre kulturer på lignende måter. Undervisningen blir ofte knyttet sammen med solidaritetsarbeid i tilknytting til en solidaritetsorganisasjon, som i slutten av undervisningsopplegget gjerne kumulerer i en pengeinnsamling for formålet. Dette kan forsterke bildet av at «de andre» som hjelpetrengende. Børhaug og Bakken (2009) mener undervisningen fremmer et bilde av «oss» som de viktigste handlende aktørene i utviklingsland.

Lignede medlidenhetsperspektiv finnes også hos ungdomsskoleelever i deres forestilling av Afrika (Christophersen, 2010).

Holdninger som formidles i skolebøker er også i stor grad egnet til å skape sympati med «undertrykte, fattige, flyktninger og innvandrere» i følge funn fra Nordkvelle og Tvetes (2010, s. 27) lærebokundersøkelser. Afrika sør for Sahara, med unntak av Sør-Afrika, fremstilles som det mest tilbakeliggende området i verden og elendighetsbildene råder. Afrikanere blir portrettert som trøstesløse, uten håp og et homogent folk som for alltid vil være fattige. Ikke en gang bistanden fungerer her (Nordkvelle & Tvete, 2010). Bøkene skisserer ikke et håp om at denne fattigdommen kan ende, og innføres således ikke i en diskurs om at hjelp til verdens fattigste fungerer. Samtidig er medlidenheten for de fattige slående. Sætre (2009) skriver at flere undersøkelser viser at læreboken er det viktigste læremiddelet i skolen. Derfor er det belegg for å hevde at de benyttes hyppig i undervisningen og en medlidenhetsdiskurs dermed kan ha forplantet seg hos elevene.

Ovenfor er den statlige bistanden nevnt, men det finnes mange utviklingsprosjekter som drives av ikke-statlige organisasjoner (Non-governmental organizations, heretter NGO-er). Mange av disse finansieres av innsamlingsaksjoner, hvor pengene benyttes til ulike former for arbeid i det globale sør. NGO-er kommuniserer ofte gjennom bilder og videoer som skal skape giverglede. Disse kampanjene genererer mye penger (Dolinar & Sitar, 2013, s. 26). Problemet er at kommunikasjonen som benyttes for å samle inn disse pengene i mange tilfeller opprettholder ufordelaktige bilder av «de andre». De presenterer mennesker som om de behøver vår redning fordi «de» ikke kan redde seg selv, og innenfor en medlidenhetsdiskurs hvor mennesker fremstilles i elendighetsbilder.

Dolinar og Sitar (2013) har undersøkt hvordan innsamlingskampanjer produserer negative stereotypiske bilder som kun forteller endimensjonale historier om hele kontinenter. Utfordringen er at den samme historiefortellingen gjentar seg igjen og ingen, spesielt om Afrika. Bildene som portretteres kobles fra konteksten og viser et kontinent som er hjelpeløst og som behøver Vestens assistanse for å løse utfordringer. Dette opprettholder Vestens overlegenhet (Dolinar & Sitar, 2013, s. 20). De mener bildene står i veien for utvikling i Afrika, fordi de er misvisende. Flerdimensjonal, profesjonell og kritisk analyse av utfordringer i Afrika må vike for å fremheve sympatien og solidariteten hos potensielle givere (Dolinar & Sitar, 2013, s. 29). Ofte portretteres barn som fattig og trist, og ofte snakker en vestlig hvit kjendis eller lignende på vegne av det «trengende» barnet. Vi vet ikke hvorfor barnet behøver hjelp, bare at vi kan hjelpe, ved å gi penger. Bildene viser

afrikanere som hjelpeløse mennesker som ikke kan hjelpe seg selv. De behøver «oss» for å bli reddet. Afrika portretters dermed som maktesløst og passivt (Dolinar & Sitar, 2013).

Første gangen nordmenn ble konfronter med levende bilder av nød, sult og elendighet var under Biafra-krigen fra 1967 til 1970 (Berge, 2005). Givergleden basert på disse elendighetsbildene betydde at mennesker ikke sultet og døde. Baksiden med bildene er at de underbygger en stereotypisk oppfatning av det afrikanske kontinentet som virker til å holde stand hos flere frem til i dag. Et annet kjent eksempel kom som følge av hungersnøden i Etiopia i 1984 og 1985.

Følelsesladede bilder av radmagre sultne barn viste seg på tv-skjermen. Dette resulterte i pengeinnsamlinger. Bob Geldof sto i spissen for Band Aid hvor en rekke artister spilte inn låten «Do they know it's Christmas?» til inntekt for de sultrammede. Representasjonene av Afrika i denne låten er kritisert ettersom den inneholder en rekke utsagn som refererer til Afrika som et kontinent preget av sult og elendighet, med distinksjoner mellom «oss» og «dem». Med utsagn som «Pray for the other ones», og «Where nothing ever grows. No rain or rivers flow. Do they know it's Christmas time at all?». Låten har fulgt oss i årrekker, og ble sist innspilt i 2014 hvor den igjen nådde bestselgerlisten (Alexander, 2014). Den seneste versjonen, som informantene trolig har hørt, gikk til inntekt for forebygging av ebola. Videoen starter med at personer kledd i hvite dresser bærer ut en tynn syk afrikansk kvinne som ligger i et skittent rom på en madrass. Neste scene er kjendiser på rød løper klar til igjen å synge for Afrika. Den ble i 2015 kåret til årets verste bistandsvideo av SAIH og lederen for organisasjonen Nicolas Poulsen Viki (2015) uttalte:

Veien til helvete er brolagt med gode intensjoner, og dette er ikke minst tilfellet med sangen «Do They Know It's Christmas, Special Ebola Edition». Filmen er både nedlatende, misvisende og utgått på dato. Bob Geldof og kjendisvennene hans maler et bilde av Afrika som et eneste sort hull, et kontinent som er forlatt uten hjelp fra den vestlige verden. Dette er vestlig arroganse på sitt verste. (Poulsen Viki, 2015)

Utsagnet er kvast, men trekker frem det kritikkverdige ved bistandskommunikasjon. I forsøket på å redde de «trengende» fremmes stereotypiske oppfatninger av de som behøver hjelp. Dolinar og Sitar (2013, s. 22) mener at disse bildene innprentes i hodene våre og at stereotypiene dermed fester seg i oss. For mange er de internalisert i så stor grad at de ikke ser det som problematisk. De har sett slike bilder mange ganger, og oppfatter derfor denne stereotypiske fremstillingen som sannferdig (Dolinar & Sitar, 2013, s. 28).

### 2.3.6. Whiteness - et usynlig perspektiv?

De fleste informantene i denne studien er født i Norge og er hvite i huden. Derfor er det interessant å se på forskningsfeltet om «whiteness». Studier av whiteness ble for alvor et akademisk forskningsfelt på nittitallet. Det baserer seg på studier av raseidentitet generelt (Hartigan, 1997, s. 498), men fokuserer særskilt på hvordan hvite innehar privilegier der de kan tillate seg å overse sin egen rase og hudfarge, samt den maktposisjon den bringer med seg (Jensen & Loftsdóttir, 2012, s. 7). Whiteness dreier seg om å forstå hvite menneskers vedvarende dominans og hvordan hvithet har blitt reproduisert gjennom normer, praksis og perspektiver på historie og kultur (Nakayama & Martin, 1999). Ruth Frankenberg har vært en av de viktigste stemmene innenfor kritiske studier av whiteness. Frankenberg (1993, s. 1) skriver at whiteness innebærer strukturelle fordeler og privilegium på bakgrunn av tilhørighet til den hvite rase. Videre representerer whiteness «normative» synspunkter og perspektiver som benyttes for å betrakte oss selv, andre og samfunnet. For det tredje er whiteness en samling av kulturelle praksiser som sjeldent er navngitt og merket. Kulturen er sett på som så normal at den ikke behøver forklaring.

Rase er ikke blitt tillagt vekt når det omhandler hvite mennesker, skriver Hartigan (1997, s. 496). Whiteness studier vektlegger derfor at hvite også har en rase. «White people are «raced», just as men are «gendered» (Frankenberg, 1993, s. 1). Det er «de andre», de som er farget, som oftest blir referert til som raser. Vi må anerkjenne at hvite også har en rase. Hartigan (1997) skriver at de hvite heller er blitt betraktet som normen enn som rase. Rase er benyttet for å beskrive det som er annerledes og som skiller seg fra den sosiale normen. Etersom normen er konstruert slik at den passer inn i hvites tanke sett og handlingsmønster, er dermed ikke hvite betraktet som rase. Frankenberg (1997, referert i Ueland, 2012) skriver at den uteblivende evnen til å fargelegge også hvite, fører til at hvite ses som transparente og nøytrale. Når de ikke fargelegges vil forestillingen om «de andre» opprettholdes hvor de fargede er representanter for rase, «kultur» og det som er annerledes.

At fargede representerer «kultur» behøver utdypning. I Frankenbergs studier av hvite feministiske kvinner, anså et signifikant antall seg som kulturløs på bakgrunn av deres hvithet. Å være hvit ble en nøytral kategori, mens de betraktet andre kulturer som «kulturelle». Den hvite kulturen ble slikt konstruert som en usynlig norm. Egen kultur representerte normalitet i så stor grad at de ikke kunne legge merke til den. Det var først i relasjon til andres kultur at deres egen skimtet frem. Et eksempel

på dette er en av mine informanters uttalelse om Afrika: «*Afrika er annerledes fra alle andre steder med egen unik kultur*». «De andre» er bærere av annerledesheten og måten de snakke om «dem» på opprettholdt et hierarki knyttet til rase og kultur (Frankenberg, 1993, s. 196-197).

Enkelte i Frankenbergs (1993, s. 199) studie romantiserte de «ekte» kulturene som fargede har. De som kjennetegnes av natur og spiritualitet. Kapitalisme blir ofte sett som en del av hvites kultur, og ofte vil de «ekte» kulturene ses som kontraster til kapitalismen. Frankenberg (1993, s. 200) skriver at dette er en fortsettelse av en kolonial diskurs hvor fremskritt og industrialisering tilskrives Vesten, mens resten av verden ligger bak i tradisjon og «kultur».

Kultur endrer seg stadig i tid og rom. Hvitheten er konstruert i relasjoner mellom det globale, nasjonale og lokale, både i nåtid og fortid. Dermed representerer ikke hvitheten det samme til enhver tid og ethvert sted. Det finnes flere ulike måter å leve ut hvithet på, som og vil være påvirket av andre rasemessige og kulturelle kategorier som klasse og kjønn (Frankenberg, 1993, s. 236). Selv om Frankenberg skriver at hvite deler synspunkter på seg selv, andre og samfunnet, finnes det altså rom for variasjoner i dette. Alle mennesker er ikke like, spesielt ikke på bakgrunn av rase.

Denne presentasjonen av whiteness kan tale som en understrekning av forskjeller mellom «oss» og «de andre», og plasserer samtidig alle hvite mennesker under en homogen kategori, og det samme med alle fargede. Det er viktig å understreke at det ikke er målet. Målet er å belyse at det benyttes ulike merkelapper på hvite og fargede, og at de hvites kultur har hatt dominans i form av å bli konstruert som en norm. I analysen av intervjuene vil teorien om whiteness gi innsikt i hvorvidt elevene ser egen kultur for å være normalen, mens andre representerer det som er annerledes og som mer eller mindre avviker fra det elevene betrakter som normen. Det er videre relevant å analysere hvorvidt elevene benytter begreper knyttet til rase om seg selv og andre, og om de benevner seg som hvit i relasjon til fargede eller uavhengig av «de andre». Hvitheten kan fremstå som et usynlig perspektiv ettersom hvite mennesker sjeldent referer til seg selv som hvite eller annerledes før de sammenligner seg med andre.

# 3.0. Forskningsmetode

I dette kapitlet vil forskningsdesign, innsamling av datamateriale samt metodiske valg og utfordringer bli presentert.

## 3.1. Forskningsdesign - et komparativt casestudie

Jeg har valgt å bygge mitt forskningsdesign på et casestudie. Et casestudie er i følge Gerring (2004, s. 342, referert i Baxter, 2010, s. 81) et intensivt studie av enkelte enheter som skal skape forståelse for en større gruppe lignende enheter. Casestudier kan utformes med få eller flere enheter, og kan utføres på ulike tidspunkt og på i ulike geografiske områder. Jeg har valgt et sammenlignende casestudie med fire ulike kollektive enheter. Enheter refererer her til skoleklasser. De har ulike geografiske plasseringer. To case kommer fra en skole i Troms, mens to case er fra to ulike skoler i Osloregionen. Baxter (2010, s. 90) skriver at en ved bruk av flere case kan skape et bredere grunnlag for å utforske teorien og innhente forståelse av fenomenene. Stedet hvor studiet foretas vil kunne vise hvorvidt ulike fenomeners utbredelse og innhold er forskjellige fra sted til sted. Det på bakgrunn av ulike interaksjoner hos mennesker på ulike steder (Baxter, 2010, s. 92).

Videre vil mitt casestudie være begrenset i tid ettersom jeg kun besøker hvert case på et tidspunkt. Samfunnet og menneskene er ikke statiske, men i endring og jeg vil dermed ikke kunne fange enhetenes endringer over tid med dette valget (Baxter, 2010, s. 91). Selv om endringen i den enkelte case ikke vil identifiseres, vil det fremdeles være mulig å spore potensielle endringer over tid ettersom casene innebærer både femte og tiende klasse i begge geografiske områder.

### 3.1.1. Metodetriangulering

Forskningsdesignet er hovedsakelig kvalitativt orientert. Kvalitativ metode tillater forskeren å gå i dybden og fremskaffe mye informasjon, nyanseringer og detaljer fra få respondenter (Christoffersen & Johannesen, 2012). En av grunntankene bak kvalitativ forskning er at mennesker selv konstruerer deres egen virkelighet og selv gir mening til deres erfaringer. Dermed finnes det ikke en sann virkelighet (Dalen, 2011, s. 91). Ettersom virkeligheten ut fra dette ståstedet konstrueres av den enkelte, blir det aktuelt å forsøke å fremskaffe enkeltindividets forståelse og fortolkning av fenomener, og få rede på deres subjektive erfaringer med dem (Jacobsen, 2005, s. 89 ; Thagaard,

2013). Datamaterialet vil bli innhentet gjennom intervjuer og ved informantenes tegning av verdenskart, og det vil i hovedsak behandles som kvalitative data.

Samtidig benytter jeg også en kvantitativ tilnærming. Mens kvalitative data går i dybden av fenomener, handler det kvantitative om tall. Det innebærer å finne utbredelse av fenomener, fremfor å analysere meningsinnholdet i tekst (Aase & Fossåskaret, 2014, s. 11). Denne tilnærmingen blir relevant i tolkningen av verdenskartene og for å identifisere elevenes felles prototyper av ulike fellesskap. For å skape forståelse av 44 kart som inneholder mye informasjon kan den kvantitative tilnærmingen systematisere innholdet, og gi innsikt i tendenser og sammenhenger. I relasjon til prototyper blir en kvantitativ tilnærming relevant når jeg i etterkant av kategoriseringen av elevenes utsagn, teller hvor mange som tilskriver ulike fellesskap bestemte egenskaper. Eksempelvis hvor mange som oppfatter russere som snille. Deretter blir tallene fremstilt i en graf. I kvalitative undersøkelser er svaralternativene ofte definert på forhånd (Jacobsen, 2005). I denne undersøkelsen er de ikke det, dermed beholdes fleksibilitet som finnes i kvalitative undersøkelser.

Aase og Fossåskaret (2014, s. 12) trekker frem hvordan kombinasjonen av kvalitativ og kvantitativ tilnærming bidrar til ulike dimensjoner av kunnskap om et felt. Med triangulering får vi innsikt i både innhold og utbredelse. I denne oppgaven utgjør disse tilnærmingene ulike måter å analysere datamaterialet på. De supplerer hverandre og kan dermed styrke oppgaven.

### **3.1.2. Casens lokalitet og utvalg av informanter**

Studiet baserer seg på fire ulike case. Det geografisk området case en og to befinner seg i, er over 170 mil fra case tre og fires lokalitet. Den spredte lokaliteten gir muligheter til å sammenligne hvordan stedet har betydning for de tanker vi har om oss selv og om «de andre». Dermed falt valget på en bygd i Troms og i by i Osloregionen. Disse områdene vil heretter omtales under de fiktive navnene Nordbygd og Sørby. Case 1 og 2 er lokalisert i Nordbygd, og Case 3 og 4 i Sørby.

Lokalitetene skiller seg blant annet fra hverandre i andel flerkulturelle i området, i tilgang til verden utenfor Skandinavia og i utdanningsnivå hos foreldre. I tillegg til sted er også alder en variabel, hvor femte- og tiende klasse representerer hver sin case nord og sør i landet. På bakgrunn av tidligere forskning er det grunn til å tro at 5. og 10. klassinger vil utgjøre svært ulike representanter ettersom det er store forskjeller i kunnskaper og forestillinger knyttet til «de andre» i ulike alder (Barrett, 2005).



Før jeg forespurte skolene om å gjøre intervjuer hos dem, søkte jeg godkjenning av prosjektet hos Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste. Jeg fikk innvilget søknaden (Vedlegg 1). Deretter fikk jeg tilgang til casene via kjennskap til rektor i Nordbygd, og kjennskap til lærere i Sørby. I det neste ble et skriv sendt ut med informasjon om studien til foresatte hvor de og elevene samtykket til at deres barn kunne delta. Deretter ble det foretatt et utvalg basert på bredde og variasjon. Det vil si at det skal forsøke å dekke ulike typer mennesker som representerer undergrupper av de mulige respondentene (Jacobsen, 2012, s. 174). Ettersom lærerne kjenner elevene best gjorde de utvalget ut fra mitt ønske om representasjon fra helheten i klassen. Et slikt utvalg kan føre til skjevheter fordi lærerens subjektive vurdering ligger til grunn. Samtidig ville det vært mer problematisk om jeg foretok utvalget da jeg ikke kjenner elevene i det hele tatt.

Her følger en kort introduksjon til hver enkelt case.

*Første case, Nordbygd 5. klasse.* I denne casen ble 14 elever intervjuet. De fleste elevene er født og oppvokst i Nordbygd, mens en elev har bakgrunn fra Øst-Europa, en fra et Sørøst-Asia og en fra Østlandet. Åtte av elevene har vært i Oslo. To elever har vært utenfor Europa, begge i Asia. Elevene har i gjennomsnitt vært i 2,6 land hver. Flest har vært i nabolandene Sverige og Finland, som begge er besøkt av 9 elever. Foreldrene arbeider i ulike yrker hvor 1/3 av disse ikke krever utdanning, 1/3 krever lavere utdanning og 1/3 som krever høyere utdanning. Tre av foreldrene er ikke i arbeid av ulike årsaker. Elevene forteller at de ser NRK sine nyheter for barn, Supernytt, på skolen.

*Andre case, Nordbygd 10. klasse.* Her ble 10 elever intervjuet. De fleste av dem oppvokst i Nordbygd. En elev kommer fra Sørøst-Asia og en annen fra Nord-Amerika. De begge flyttet til Nordbygd for omlag tre år siden. Fem elever oppgir å ha vært i Oslo, men tallet er mulig høyere da jeg ikke stilte spørsmål om dette konkret. Tre elever har vært utenfor Europa, inkludert de to som er oppvokst utenfor verdensdelen. Informantene har i gjennomsnitt vært i 4,3 land. Flesteparten i Sverige og Finland. Alle foreldrene er i arbeid, og majoriteten arbeider jevnt fordelt i yrker som krever enten lavere eller høyere utdannelse. Elevene oppgir at de følger mer eller mindre med på nyhetene.

*Tredje case, Sørby 5. klasse.* 10 elever ble intervjuet her. Skolen ligger på vestsiden av Oslo. Alle elevene i Sørby 5. klasse har etnisk norsk bakgrunn. Foreldrene kommer fra Sørby eller fra andre steder i Norge. To har foreldre fra Nord-Norge, og to har vært i landsdelen. Elevene har i

gjennomsnitt besøkt 6,4 land hver. Sverige er besøkt av 9 elever, og Spania og Frankrike av 7. Seks av elevene har vært utenfor Europa, og alle verdensdeler er besøkt bortsett fra Sør-Amerika. Foreldrene arbeider med yrker som krever høyere utdanning. Elevene forteller at de ser Supernytt på skolen, og flere leser Aftenposten junior.

*Fjerde case, Sørby 10. klasse.* Casen tilhører ikke samme fylke som case 3, men avstanden inn til Oslo sentrum er omtrent lik. Her intervjues også 10 elever. Mangfoldet i denne casen er større enn hos de andre. En har en forelder fra et asiatisk land, en fra Nord-Amerika og tre fra ulike europeiske land. En har en forelder fra Nord-Norge. I gjennomsnitt har de vært i 7,6 land hver. Danmark og Sverige er besøkt av samtlige. Bortsett fra Oseania og Sør-Amerika er alle verdensdeler besøkt. De fleste foreldrene arbeider i yrker som krever høyere utdanning. To av foreldrene arbeider ikke av ulike årsaker. Alle elevene oppgir at de tidvis ser nyheter eller leser nettaviser.

### **3.1.3. Intervjuer og gjennomføringen**

Jeg har foretatt intervjuer med alle informantene. Ved intervju kan en frembringe beskrivende og dyptgående informasjon om hvordan mennesker opplever et fenomen. En får muligheten til å innhente informantens egne tanker, erfaringer og følelser (Dalen, 2011, s. 13). Samtidig må man være bevisst på at datamaterialet fra intervjuene vil være et produkt av samspillet mellom informantene og meg. Dataene er forhandlet frem mellom oss hvor svarene er blitt til på bakgrunn av de spørsmålene jeg har stilt og måten jeg har uttrykt de på, og de svarene informantene har gitt (Aase & Fossåskaret, 2014). Jeg har en forforståelse, det vil si meninger, kunnskaper og oppfatninger, som jeg tar med meg i møte med fenomenet jeg undersøker. Dermed er ikke forskningen verdinøytral (Christoffersen & Johannesen, 2012). Hverken i analysen som kommer senere, eller i utvalget av tema og spørsmål for intervjuet. Jeg har konstruert intervjuet etter kriterier jeg selv mener er viktige, samtidig som jeg har forsøkt å se fenomenet som undersøkes fra flere perspektiver.

Jeg har benyttet semistrukturert intervju. Intervjuguiden (Vedlegg 3) består av en liste med viktige temaer og spørsmål som skal besvares, men opplegget er ikke fastlåst og kan endres underveis. Denne fleksibiliteten gir muligheter for endring og er en av kvalitative studiers kvaliteter (Jacobsen, 2005). Første del av intervjuet inneholdt spørsmål om elevenes bakgrunn, interesser, medieerfaringer og reiseerfaringer. Elevene tegnet så sine mentale verdenskart som vil bli videre introdusert nedenfor. Rekkefølgen i intervjuene varierte, men oftest snakket vi om ulike kontinenter

og land i etterkant av karttegningen. Ettersom verden er for stor til å danne et bilde av alle land, og for å skape et sammenligningsgrunnlag mellom casene, skulle alle informantene uttale seg om samtlige verdensdeler og de forhåndsbestemte landene USA, Brasil, Sør-Afrika, Nigeria, Kina, Syria, Australia, Russland, Tyskland og Norge. Dette viste seg i etterkant av intervjuene å være en for bred tilnærming, og oppgaven er derfor skalert ned av plasshensyn. Dermed baserer oppgaven seg videre på mennesker fra Norge, Russland, Kina, USA og Afrika. Etterhvert som jeg intervjuet flere informanter ble jeg oppmerksom på flere spørsmål som jeg ønsket utdypelse av. Intervjuene ble av den grunn lengre, på samme tid som de ble mer spisset. Enkelte oppfølgingsspørsmål som viste seg å gi gode utdypende svar ble stilt til flere informanter, mens andre spørsmål ble sløffet.

Jeg møtte informantene på deres egne skoler. Dalen (2011) skriver at det er en fordel å møte informantene på eget territorium, der de føler seg trygge. I alle intervjusituasjonene hadde vi tilgang på et grupperom slik at informanten og jeg kunne foreta samtalen uten andre tilstede. Intervjuene ble holdt formelt slik at barna og ungdommene skulle oppleve å bli tatt på alvor, noe Dalen (2011) trekker frem som viktig. Alle intervjuene startet med at jeg håndhilste på elevene. Deretter fortalte jeg om studiets mål, deres rettigheter og fikk deretter tillatelse av informantene til å benytte taleopptageren. For å oppnå en god samtale forsøkte jeg å opptre anerkjennende og tillitsfullt, i tråd med Dalens (2011) råd. Jeg forsøkte å lese hver enkelt informant og tilpasse meg deres væremåte. Ofte var humor en viktig ingrediens i intervjuet, med andre var det viktigere å holde en alvorlig tone. Samtidig vil en oppfattes ulikt av ulike informanter (Thagaard, 2013, s. 88), og det hendte jeg tok feil i min vurdering av informanten. Noe som i enkelte tilfeller skapte usikkerhet hos informanten. Jeg forsøkte raskt å omstille meg og endre strategi for å opprettholde tryggheten. Ettersom jeg intervjuet både femteklassinger og tiendeklassinger måtte jeg justere språket etter hvem jeg snakket med. I de fleste tilfeller var kommunikasjonen god, og informantene virket til å trives i situasjonen. Intervjuene varte i alt fra 30 til 90 minutter. En del av femteklassingene ble utålmodige av å sitte stille i så lang tid. Kun en elev ble tydelig lei av intervjuet, men hun ønsket ikke å avslutte selv om hun ble tilbydd dette.

I Nordbygd 5. klasse var det totalt 14 elever. Jeg skulle intervju 10, men de fire resterende ville også delta. Tidsmessig hadde jeg ikke kapasitet, men av etiske hensyn tok jeg de med likevel, men tiden tilsa at det måtte bli gruppeintervjuer. Disse skilte seg fra en-til-en intervjuene. Elevene ble muligens mindre nervøse og snakket mer fritt. De spilte videre på hverandres resonnement og samtalene ble dermed mer utfyllende. Svakheten med disse intervjuene var at enkelte snakket mer

enn andre, og at de tidvis sniktittet på hverandres verdenskart. Dette utgjør en svakhet for oppgavens reliabilitet, men taes hensyn til under tolkningen av kartene.

### **3.1.4. Mentale kart og gjennomføringen**

Midt i intervjuet får informantene avveksling fra samtalen, for å tegne mentale kart av verden. Mentale kart er våre forestillinger av rom (Holand, Markhus & Ystad, 2007, s. 8), og ved bruk av mentale kart tegner elevene sin romlige forståelse av verden. Mentale kart er kognitive skjema med geografisk informasjon som individer utvikler over flere år og viser menneskers oppfatning av geografiske trekk i verden (Chiodo, 1997).

Jeg benytter denne metoden fordi mentale kart vil være et godt utgangspunkt for samtale om verden, samtidig som jeg er interessert i å finne ut om kartene faktisk kan fortelle noe om elevenes oppfatninger av «de andre». Saarinen (1974) hevder at mentale kart kan gi svar som vanskelig kan nås med andre midler fordi de kan avsløre et «usynlig landskap» og få frem det ord ikke klarer. I oppgaven vil jeg med kartene se hvilke land som er innenfor elevenes bevissthet og hvilke som faller utenfor, og jeg vil analysere de størrelser elevene tilskriver ulike land og kontinenter. Det som er særskilt interessant er å avdekke om elevenes karttegning faktisk forteller noe om elevenes oppfatninger, og ikke kun deres geografiske kunnskap om verden.

Informantene fikk utdelt A3 ark, penner, blyanter og tusjer. Deretter fortalte jeg oppgaven: «Du skal tegne hele verden på arket. Du skal ta med alle verdensdeler og land du husker, tegne de der du tror de skal være og i den størrelsen du tror de har». De kan fargelegge om de ønsker, og tegne inn andre elementer enn land og kontinenter. Informantene starter så å tegne. De fikk tegne så lenge de ville, det korteste var gjennomført på 2,5 minutter og det lengste på 26,5 minutter. I gjennomsnitt ble det benyttet omtrent 10 minutter per kart. Noen av informantene snakket underveis og forklarte hva de gjorde, andre var stille. Enkelte elever stilte avklarende spørsmål underveis. Jeg var tilbakeholden med svar, men informanter som var usikre på egne ferdigheter fikk mer respons for å holde oppe motivasjonen, uten at jeg hjalp de nevneverdig. Giesecking (2013) skriver at det er viktig å høre på informantens egen analyse av hvorfor de har tegnet som de har. Mange elever forklarte gjennomgående deres valg, andre stilte jeg spørsmål til i de tilfeller noe var uklart. I etterkant av karttegningen stilte jeg avklarende spørsmål relatert til elevenes fargebruk, plasseringer og størrelser.

En av metodens svakheter er at tegneferdigheter kan variere og derav påvirke elevenes mentale kart (Freundschuh & Kitchin, 2000). Giesecking (2013) påpeker det samme, men tegneferdigheter ga likevel ikke utslag på hans analyse. I mitt studie er ikke landenes form vektlagt i like stor grad som andre aspekter, og tegneferdigheter vil derfor ikke påvirke resultatet i stor grad. Aldersgruppene for mine case er 9-10 år og 14-15 år. I 8-10 årsalderen er barns tegneferdigheter såpass utviklet at de vil kunne gjøre seg forstått, i tillegg har de muligheten til å klargjøre det uklare med språket underveis. Barn kan fra 7-8 årsalderen plassere og forstå relasjonen mellom ting (Axia, 1998, s. 426), og femteklassinger vil da være kompetente til å tegne verdenskart og dermed se for seg hvor ulike deler av verden ligger og plassere de i forhold til hverandre. Samtidig skal informantene få plass til en hel verden på et A3 ark. Dermed må de på forhånd planlegge tegningen. Dette er noe flere finner vanskelig (Barrett, 2005).

Ulike forklaringer kan ligge til grunn for ungdommenes perspektiv på verden, og derav deres tegning av den. Harwood og Rowling (2001, s. 44) skriver at verdenskarttegning er sterkt påvirket av kulturelle faktorer og toneangivende oppfatninger av verden fra det samfunnet som barna lever i. Mentale kart av verden vil være påvirket av de kartene som tidligere har blitt presentert for oss. Vi har ikke kunnet se hele verden, i hvert fall ikke om gangen, med våre egne øyne. Derfor må vi anvende de bildene vi har fått presentert av verden (Holand, Markhus & Ystad, 2007, s. 8). Videre kan det tenkes at alder, media, reiseerfaringer, skolens kunnskapsformidling og foreldre påvirker karttegningen (Wiegand, 1993 ; Stillwell og Spencer, 1972, referert i Axia, 1998 ; Barrett, 2005). Et kart tegnet på kort tid vil ikke kunne fremstille hele det mentale bildet av omgivelsene som et menneske besitter (Holand, Markhus & Ystad, 2007, s. 9). Jeg må være bevisst på at kartet informantene tegner ikke representerer hele deres forståelse av verden.

### **3.2. Min posisjon i forskningen**

Kvaliteten på forskningen avhenger av om en kan stole på den, at den er pålitelig. Et krav til pålitelighet er at andre forskere skal få samme data om de benytter samme fremgangsmåte. Dette er nærmest umulig i et kvalitativt intervju ettersom forskeren som person vil være med å skape resultatet, og svarene fra informantene vil variere etter hvem man møter og til hvilken tid. Thagaard (2013, s. 203) mener påliteligheten styrkes om forskeren redegjør for fremgangsmåten, og reflekterer over hva som kan ha påvirket de data som er innhentet.

Jacobsen (2005) skriver at forskningsresultatet vil være påvirket av den som utførte undersøkelsen, i dette tilfellet meg. En må være bevisst på faren for undersøkelseeffekt, som betyr at svar blir skapt på grunn av undersøkelsens karakter. Det dreier seg om at forskeren gjør ett «innbrudd» i et annet miljø og at det vil gi konsekvenser for den informasjonen en får. Undersøkelseeffekten vil være til stede i noen grad uansett, og forskeren må derfor være bevisst på hvordan effekten kan påvirke innsamlet forskningsdata og hvorvidt informasjonen som samles inn er riktig (Jacobsen, 2012, s. 18). I et kvalitativt intervju må en spesielt vurdere faren for intervju effekt. Intervju effekt er når møtet mellom intervjuer og informant påvirker informanten til å opptre annerledes enn hva vedkommende ville gjort til vanlig (Jacobsen, 2005, s. 142). Derfor er det viktig å være bevisst på hvordan jeg som intervjuer er med å skape denne intervju effekten. Det med min oppførsel, som beskrevet i avsnittet om intervju ovenfor, og med mitt kjønn, min alder, klærne jeg benyttet og måten jeg snakker på. Mullings (1999, s. 338) skriver at kombinasjonen av rase, nasjonalitet, kjønn, alder og klasse innvirker på hvilken informasjon en samler inn og hvordan tolkningen av datamaterialet utspiller seg. I tillegg vil slike markører kunne påvirke informantenes vurdering av meg og dermed være med å avgjøre hvilken kontakt som etableres mellom forsker og intervju person (Thagaard, 2013, s. 88). Jeg er en hvit middelklassekvinne fra Tromsø som på intervjutidspunktet var 23 år. De ytre markørene vil tolkes av den enkelte informant, og jeg kan vanskelig kontrollere deres innvirkning (Mullings, 1999, s. 346).

Mullings (1999) skriver om hvordan hun, fordi hun var av afrikansk avstamning, lettere kunne få en «insider» rolle i møte med informanter av samme hudfarge. Jeg er hvit, i likhet med majoriteten av informantene. Etersom denne markøren var felles for oss, kan det ha bidratt til at informantene lettere snakket fritt og ærlig. Spesielt i samtale om nasjonalgrupper som ingen av oss identifiserte oss som. Min nasjonalitet som norsk skapte videre et fellesskap, mens min lokalidentitet som nordnorsk kan ha plassert meg i en rolle på både innsiden og utsiden av informantene. Etersom jeg snakker tromsødialekt er det for de fleste enkelt å plassere meg i kategorien «nordlending». I Troms fantes det et fellesskap mellom «oss nordlendinger» i det vi snakket om oss selv og «søringene», som ga meg en rolle på innsiden. Flere kjenner også til min tilknytning til bygda, som både kan skape tillit og god kontakt, men som og kan utgjøre et uromoment fordi det kan skape usikkerhet i hvorvidt jeg sprer informasjonen de har gitt meg til felles bekjente.

I Sørby var det vanskeligere å få tildelt en slik rolle når vi snakket om mennesker fra Osloregionen og om Nord-Norge. I dette tilfellet plasserte elevene meg på utsiden fordi jeg representerte «de andre». For å oppnå en rolle som nærmet seg innsidestatus, poengterte jeg at mitt hjem nå var Oslo

og at jeg frivillig hadde flyttet fra Nord-Norge. I noen tilfeller ga det meg innpass og åpnet for mer fortrolige samtaler om nordlendinger, men i andre tilfeller trodde ikke elevene meg når jeg sa at jeg ikke ville ta meg nær av negative karakteristikker av mennesker fra mitt hjemsted. Dermed kan enkelte ha lagt på et filter i samtale om dette emnet, som kan svekke forskningens pålitelighet.

Min posisjon som kvinne kan ha påvirket informantenes persepsjon av meg. Thagaard (2013, s. 89) hevder at det i mange tilfeller er lettere å etablere god kontakt med informanter av samme kjønn. I mine intervjuer kan jeg ikke se at dette stemmer. Jeg opplevde ofte god kontakt med informantene, både gutter og jenter, men jeg kan ikke hevde at det kan grunngis i mitt kjønn, men heller kjemien med den enkelte. Videre er alder en tydelig markør. Jeg er ung, og utseendemessig kan jeg oppfattes som yngre enn jeg er. Dette kan innebære fordeler og ulemper. Det er grunn til å tro at voksne mennesker lettere får respekt enn yngre, fordi de representerer en tyngde av kunnskap og livserfaring. Jeg anser meg som voksen, men ser ung ut og kan muligens ikke dra nytte av slike privilegier. Under intervjuene kledde jeg meg formelt for å forsøke å forminske inntrykket av å se ut som en ungdom. Samtidig opplevde jeg fordeler med ha et ungt ansikt i møte med unge informanter. Det gjorde meg mer lik informantene og dermed snakket de muligens friere enn hva de ville gjort med et eldre menneske. Jeg opplevde å bli respektert av samtlige.

Mullings (1999) skriver at forskerens klasse vil være med å påvirke tilgangen til informantene og informantenes sannferdighet. Hvorvidt min tilhørighet til middelklassen har hatt en innvirkning er usikkert, da elevene trolig vet lite om min bakgrunn annet enn at jeg skal bli lærer. I 5. klasse i Osloregionen visste elevene at jeg studerte med deres lærer. Denne posisjonen kan ha ført til usikkerhet fordi de kan mistenke at jeg ville fortelle deres beretninger til henne. Jeg understreket derfor at deres anonymitet også gjaldt ovenfor deres lærer, og jeg fikk inntrykk av at dette ga minimal innvirkning på kontakten mellom meg og informantene. Tilgangen til informantene var derimot i stor grad et resultat av min klasse ettersom personlige kontakter fra studier og familie var en nødvendig døråpner.

I tillegg til at rase, nasjonalitet, kjønn, alder og klasse påvirker intervjusituasjonen og kontakten med informantene, påvirker det også mine teoretiske og tolkningsmessige valg. Den kunnskapen jeg har tilegnet fra tidligere erfaringer, inkludert min utdanning innenfor pedagogikk og samfunnsfagdidaktikk, påvirker meg gjennomgående i forskningen (Mullings, 1999). Spesielt vil jeg diskutere utfordringer med tolkningen som kommer til syne på grunn av min bakgrunn som politisk aktiv i et politisk parti på venstresiden. I tolkningen av datamaterialet gjør jeg et utvalg og

trekker frem analytiske og teoretiske sammenhenger, og det eksisterer spesielt utfordringer med tanke på fremstillingen av utsagn som ikke korresponderer med min politiske bevissthet og min egen normativitet. Jeg skal skrive objektivt å foreta tolkninger uten å inkludere min subjektive vurdering. Det er vanskelig å beskrive barn og unges holdninger med verdinøytrale ord, og jeg må kontinuerlig opprettholde en bevissthet omkring disse utfordringene. Når jeg senere kategoriserer informantenes oppfatninger av «de andre» vil jeg tidvis snakke om egenskaper og karakteristikk som ofte assosieres til å inneha enten positive eller negative konnotasjoner. Vurderingen av hva som oppfattes positivt eller negativt baseres på min subjektive oppfatning av påstandene. Samtidig vil enkelte egenskaper som eksempelvis slem og dum vurderes som negative av mange mennesker. Det vil være særdeles vanskelig å skrive om dette temaet uten å kunne konstatere at disse karakteristikkene ofte betegnes som negative. Likevel vil jeg gjennomgående arbeide for å nyansere vurderingene og knytte påstander til mitt teoretiske rammeverk.

### **3.3. Etske hensyn**

I intervju av barn og ungdom er det svært viktig å forholde seg til etiske retningslinjer. Et forskningsetisk prinsipp er kravet om informert samtykke. Det innebærer at informantene må ønske å delta og har kompetanse til å vurdere ulemper og fordeler ved å være med. Informanten skal få full informasjon om hensikten med studiet, og skal ha forståelse for hva undersøkelsen innebærer (Jacobsen, 2005, s. 47). Alle informantene fikk et skriv med beskrivelse av undersøkelsens utforming og formål, som barn og foresatte måtte skrive under for deltagelse (Vedlegg 2). Når elevene møtte meg fortalte jeg igjen hva studiet dreide seg om, hvordan det ville bli utført og hvordan jeg ville benytte informasjonen fra dem. De fikk vite at de kunne trekke seg når som helst uten konsekvenser, et etisk prinsipp som sikrer individene kontroll over opplysninger om en selv (Thagaard, 2013, s. 26). Jeg klargjorde at deltagelsen var anonym, men fortalte at de selv kan kjenne igjen egne utsagn. For å innfri kravet om anonymitet er enkelte opplysninger blitt utelatt. Det gjelder særskilt gjenkjennbare markører som etnisitet. Når det kun er en elev i klassen med opphav fra eksempelvis India, vil både elevene, lærerne og foreldrene kunne identifisere informanten. Dermed må denne faktoren taes ut av forskningen, selv om etnisitet kunne gi interessante diskusjoner.

Informantene skal vite hensikten med studiet, men forhåndsinformasjon om alle studiets mål kan påvirke respondenten og det er derav et etisk dilemma knyttet til hvor mye man forteller



(Hammersley & Atkinson, 1987, s. 83). I mitt tilfelle kan en forskningseffekt oppstå hvis jeg forteller at jeg vil identifisere eventuelle stereotypier i deres utsagn. Det er da fare for at de vil utelate utsagn som er stereotypiske. Derfor har jeg utelatt denne informasjonen av hensyn til forskningens gyldighet.

Videre må etiske prinsipper ligge til grunn for fremstillingen av informantene. Relasjonen mellom forsker og informanter er asymmetrisk, og levner forskeren med makten til å fremstille informantene. Et viktig prinsipp er at respondenten ikke skal ta skade av deltagelsen i ettertid (Thagaard, 2013). Anonymisering hindrer skade og opprettholder privatliv for informanten. I tillegg må forskeren vurdere hva som kan formidles og hvordan informantene fremstilles (Dalen, 2011, s. 21). Særsilt barn og ungdom krever beskyttelse, og alle informanter skal behandles med respekt, uansett hvilke meninger de har om andre mennesker i verden.

Et viktig grunnlag for analysen av datamaterialet er å ikke klandre, eller normativt dømme elevene for eventuelle stereotypier eller nedsettende oppfatninger som identifiseres i deres utsagn. I likhet med Børhaug og Bakken (2009, s. 17) legger jeg et konstruktivistisk syn til grunn for analysen. Det innebærer at informantene selv konstruerer egne oppfatninger i et samspill med andre. «Elevene konstruerer sin egen kunnskap gjennom aktivitet, og bygger innlæring på sine eksisterende oppfatninger - noe som kan gi kreative utslag» skriver Bakken (2015, s. 180). Informantene møter ulike forestillinger, verdier og representasjoner fra et mangfold av aktører som blir en del av den konstruksjonen de foretar av «de andre». Dermed skal ikke mine informanter stå til ansvar for egne oppfatninger alene.

### **3.4 Koding og bearbeiding av datamaterialet**

Tabell 1 inneholder en oversikt over informantene. De er gitt fiktive navn. Når de senere refereres til benyttes det fiktive navnet samt bokstaven N eller S, for Nordbygd eller Sørby, og tallet 5 eller 10, for å vise hvilket klassetrinn de tilhører. For eksempel «Andrine (N10)» betyr Andrine i 10. klasse i Nordbygd. Femteklassingene blir i enkelte tilfeller referert til som barn, og tiendeklassingene som ungdommer.

**Tabell 1: Oversikt over informanter**

| Case 1:<br>5. klasse, Nordbygd | Case 2:<br>10. klasse, Nordbygd | Case 3:<br>5. klasse, Sørby | Case 4:<br>10. klasse, Sørby |
|--------------------------------|---------------------------------|-----------------------------|------------------------------|
| Anna                           | Andrine                         | Alf                         | Alma                         |
| Bård                           | Beate                           | Bodil                       | Berit                        |
| Cesilie                        | Caroline                        | Charlotte                   | Carl                         |
| Didrik                         | David                           | Diana                       | Daniel                       |
| Ella                           | Even                            | Edmund                      | Erik                         |
| Ferdinand                      | Fredrik                         | Frank                       | Fanny                        |
| Gina                           | Gøril                           | Geir                        | Gerda                        |
| Harald                         | Harriet                         | Hanna                       | Helene                       |
| Ivar                           | Ingvar                          | Ida                         | Ingull                       |
| June                           | Jarle                           | Janne                       | Jonas                        |
| Karianne                       |                                 |                             |                              |
| Lana                           |                                 |                             |                              |
| Mona                           |                                 |                             |                              |
| Nina                           |                                 |                             |                              |

Etter datainnsamlingen blir intervjuene transkribert. Deretter siler jeg ut irrelevant informasjon, og fortetter intervjuene. Jeg er interessert i informantenes oppfatninger av menneskene i de landene vi snakker om. Jeg spør etter hvordan «de andre» er som mennesker og hvordan de lever. Jeg har også valgt å ta med de utseendemessige beskrivelsene av menneskene. Derimot er ikke oppgavens mål å innhente de forestillinger elevene har av selve landene. Derfor er de fleste egenskaper ved landene som elevene trekker frem, eksempelvis varmt eller rikt dyreliv, tatt bort under kodingen av materialet. Jeg har likevel valgt å spare informasjon som omhandler landenes innflytelse på menneskene i det. Som mangel på menneskerettigheter eller en ledelse som undertrykker befolkningen.

I det neste kategoriseres elevenes utsagn etter tema. Et viktig moment ved dette arbeidet er at en slik klassifisering innebærer tolkning, fordi jeg som forsker selv avgjør hva som skal regnes som viktige aspekter i materialet (Thagaard, 2013, s. 160). Thagaard (2013, s. 167) skriver «Forskeren utvikler en forståelse som er basert på interaksjon mellom tendenser i dataene og forskerens forforståelse og faglige forankring». Dette skjer simultant som jeg koder og kategoriserer. Jeg lager så en tabell hvor elevenes oppfatninger om ulike fenomener vises i samme matrise. I denne

inkluderes også de betraktninger og sammenhenger som trer frem ut fra mitt faglige utgangspunkt. Slik dannes en oversikt over materialet.

De mentale kartene blir også kodet. Tilnærmingen her er både kvantitativ og kvalitativ. Gieseckings (2013) har skrevet en artikkel som omhandler mentale kart som metode og hvordan en analyserer elementene på kartet. Han tar opp flere komponenter som er interessant for min vurdering av elevenes verdenskart. Blant annet innebærer dette å se hvilket element som tegnes inn først i kartene, fordi det kan gi indikasjoner på hva som er viktig for informanten. Videre inkluderer det å analysere hvilke land og kontinenter som kommer med i kartene, og hvor mange land fra hvert kontinent som inkluderes. Deretter vil jeg vurdere om kartet er virkelighetsnært, randomisert eller om det ligner bestemte kartprosjeksjoner. I det neste analyseres størrelsen som ulike elementer er tilskrevet (Giesecking, 2013). For å vurdere sistnevnte tar jeg utgangspunkt i Harwood og Rawlings (2001, s. 31) fremgangsmåte i vurdering av femteklassingers mentale kart. For å anse størrelsene som rett burde Asia være tegnet størst. Deretter Afrika, Nord-Amerika, Sør-Amerika, Antarktis, Europa og så Australia. For å analysere dette fant de først to kontinenter som var tegnet i korrekt størrelse i forhold til hverandre. De neste kontinentene ble så vurdert i relasjon til de to første og så videre. I denne oppgaven har ikke alle elevene tegnet på kontinenter, spesielt i femteklassene. I disse tilfeller kan samme fremgangsmåte benyttes, men med utgangspunkt i land.

# Del 2: Funn, analyse og drøfting

---

## 4.0. Forestillingen av «oss»

*«Også har vi Norge hvor nesten alt er perfekt». (Daniel, S10)*

Før vi kan se hvilke forestillinger informantene har om «de andre» i verden, vil deres oppfatning av seg selv og av andre i eget land presenteres. Slik kan deres selvforståelse kunne sammenlignes med de representasjoner de har av «de andre». Her vil først elevenes posisjonering av Norge og Europa på deres verdenskart analyseres, før oppfatningene av nordlendinger, osloborgere og nordmenn blir presentert.

### 4.1. Norge og Europa på verdenskartene

Vi begynner med Norge og Europas fremtreden i verdenskartene. Norge er det elementet som oftest blir tegnet inn først på kartene, og er inkludert av samtlige informanter. Dette indikerer at eget land er sterkt tilstede i deres bevissthet. Samtlige informanter inkluderer minst et annet europeisk land i sine kart, oftest naboland som Sverige og Danmark. Norge og Europa er ofte gitt en betydelig størrelse sammenlignet med andre områder av verden. Giesecking (2013) skriver at elementer tegnet større ofte betyr mer positive holdninger til stedet, mens elementer tegnet mindre indikerer tilsvarende negativ holdning. Giesecking analyserte mentale kart av universitetsområder, og ikke mentale verdenskart tegnet av barn. Det er likevel interessant å undersøke om hans funn kan overføres til denne oppgaven. Om vi ser på verdenskartene fremtrer Norge som større enn hva det er i virkeligheten hos flestparten av informantene. Dette viser seg spesielt hos femteklassingene hvor Norge ofte tegnes større enn hele verdensdeler. Et eksempel på dette ser vi i Cesilies (N5) kart (Figur 2), hvor Norge fremstår som større enn Afrika og omtrent på samme størrelse som Sør-Amerika. Denne form for forstørring av eget land har vist seg i andre studier av barns mentale kart (Axia, 1998). Samtidig tegner ofte informantene land og kontinenter på randomiserte plasseringer

og med former som ikke gjenspeiler tradisjonelle verdenskartfremstillinger. Det kan dreie seg om manglende geografisk kunnskap, eller utfordringer med å planlegge hvordan hele verden skal få plass på A3 arket, slik Barrett (2005) peker på. Manglende planlegging kan resultere i at de elementene som blir tegnet først, altså oftest Norge, tildeles for stor plass slik at det ikke bli rom for rettmessige størrelser til andre elementer. Det er fremdeles interessant at Norge er overdimensjonert i de fleste kart. Uten å trekke konklusjoner kan det ha sammenheng med å posisjonere eget land som mer «viktig» enn andre land. Samtidig må det understrekes at dette ikke må være tilfellet. Spesielt femteklassingene tegner færre land, og Norge er et av de landene som er lengst fremme i deres bevissthet og kan like gjerne bli overproporsjonert av den grunn.



**Figur 2: Cesilias verdenskart. Nordbygd. 5. klasse**

Europa blir også proporsjonert større enn i virkeligheten er av majoriteten. Blant barna er det flere som ikke har en bevissthet om at Norge ligger i Europa, og tegner landet og verdensdelen separat, eller lar være å tegne verdensdelen i det hele tatt. Ungdommene har denne bevisstheten, men de fleste tendenser fremdeles til å tegne kontinentet større enn verdensdeler som Asia og Afrika. Dette

kommer tydelig frem i Gerdas (S10) kart (Figur 3). Det er ikke dermed gitt at de ser egen verdensdel som mer betydningsfull enn hva den er, men det kan gi enkelte indikasjoner på at de anser eget kontinent som en større aktør enn det er. I hvert fall geografisk. Videre tegner de inn et mangfold av land i Europa, mens land på andre kontinenter er mindre representert. Harwood og Rawlings (2001) studier av engelske femteklassingers mentale kart viste en klar skjevhet i hvilke land som ble inkludert, hvor land med hvite innbyggere var overrepresentert. Europeere er for det meste hvite, og det er ikke bemerkelsesverdig at kunnskapene strekker seg lengre innenfor dette kontinentet ettersom elevene selv er en del av det. Det må derfor ikke ha en sammenheng med hudfarge. Overrepresentasjon av land med hvite innbyggere blir derimot mer interessant når vi ser hvor ofte for eksempel USA og Australia befinner seg på kartene, kontra land i andre deler av verden. Det kan da dreie seg om en ubevisst «diskriminering» basert på hudfarge, men årsaken til større representasjon av nevnte land kan like gjerne dreie seg om disse landenes tilhørighet til Vesten.



**Figur 3: Gerdas verdenskart. Sørby. 10. klasse**

## 4.2. Forestillingen av nordlendinger

Vi skal nå se hvordan nordlendinger blir forstått, av seg selv og av elevene i Sørby. Når jeg her skriver nordlendinger, og forskningsenheten er mennesker fra Troms, er det fordi elevene fra Osloregionen har få forestillinger av fylket Troms, men flere knyttet til Nord-Norge som helhet. Først vil vi se hvordan nordlendingene forstår seg selv. Den mest fremtredende egenskapen de tilskriver seg selv er at de er mer omsorgsfulle enn mennesker fra Oslo. I 5. klasse etterfølges denne egenskapen med en forestilling av at nordlendinger er morsommere og smartere. Her kontrasterer de seg selv med de xenostereotypier de uttrykker om osloborgere, og danner slik autostereotypier av eget fellesskap. De aller fleste femteklassingene beskriver mennesker fra eget lokalsted med egenskaper som ofte oppfattes som positive, for eksempel tøffe, kreative og pratsomme. I 10. klasse er det klar overvekt av lignende beskrivelser, men bildet er mer variert. Jarle (N10) mener nordlendinger er dummere enn andre i landet, da han oppgir å ha sett statistikk over dette. Caroline (N10) forteller «*Vi er liksom lavere på rangstigen...Oslofolk er en høyere klasse... Vi må jobbe hardere*». Flere av elevene har en autostereotypi av nordlendinger som mer jordnære og arbeidsomme, på samme tid som de ikke opplever å få tilstrekkelig med penger og anerkjennelse for dette.

Barna i Sørby oppfatter først og fremst nordlendingene som morsomme og hyggelige mennesker som er lik oslofolk, men med en spesiell dialekt. Flere omtaler nordlendingene som mer morsomme enn mennesker fra eget sted. De fleste informantene innehar dermed xenostereotypier av nordlendinger som kan assosieres til positive konnotasjoner. På samme tid finnes forestillinger av nordlendingene som mer gammeldagse hvor jakt og fiske er nødvendig for å skaffe mat på bordet. Et fåtall benytter karakteristikker som dummere, strengere og uten humor i sine beskrivelser.

Blant ungdommene i Sørby er også beskrivelsene av nordlendinger oftest positive, hvor de oppfattes som hyggelige, barske og ærlige. Samtidig uttrykker flere at nordlendingene er enklere mennesker, de er mindre utdannet, og de betegnes av enkelte som dumme. De lever et «gammeldags» liv, sammenlignet med deres egen autostereotypi om det moderne livet i Osloområdet. Oppfatninger barna i Sørby også uttrykker. Denne forestillingen kan relateres til orientalismebegrepet til Said (2001), da persepsjon av mennesker som umoderne og tilbakeliggende stemmer overens med måten Vesten konstruerte Orienten i litteratur på 1800-tallet. På samme tid finnes et romantisert forhold til Nord-Norge som elevene i sør ser opp til. Menneskene i nord bærer

noe eksotisk og tradisjonelt med seg, og fremstår som kulturelle på en annen måte. De bryr seg mer om hverandre enn de gjør om overfladiske ting og de arbeider med fisk og gård i stedet for tertiærnæringene osloborgerne arbeider med. Frankenberg (1993) studie viste hvordan kulturene til mennesker med farge ble betegnet som «ekte» kulturer i motsetning til hvite folks kultur. I Sørby-elevenes oppfatninger av nordlendinger kan lignende tendenser komme til syne. Det dreier seg ikke om hudfarge i dette tilfellet, men det er en romantisering knyttet til den nordnorske kulturen hvor den relateres til natur og urmennesket som oppdriver sin egen mat, i motsetning til den «moderne» kulturen i Oslo som knapt betegnes som en kultur av elevene. På samme tid som disse tendensene er tydelige, er det variasjoner i hvor sterkt elevene uttrykker at nordlendinger er tilbakeliggende, kulturelle eller tradisjonelle. Ikke alle har denne forestillingen, og ikke alle de som betegner nordlendinger som umoderne romantiserer menneskene i nord.

Tre av elevene i Sørby har vært i Nord-Norge og samtlige uttrykker utelukkende karakteristikker med positivt fortegn. De gir uttrykk for beundring for de kvaliteter de mener nordlendinger besitter. Erik (S10) forteller om nordlendinger:

*De jeg møtte i Nord-Norge var ganske rappkjefta. Sa akkurat det de mente. De var veldig hyggelige. Jeg vil dit igjen, jeg likte folkene der godt... Nei, de er kanskje litt mer jordnære. Bryr seg mer om jorden. Oslo er mer skittent. Nord-Norge har veldig fin natur som de tar vare på. Alle kjenner alle der. Man sitter ikke hver for seg, men på et bord for alle kjenner hverandre.*  
(Erik, S10)

Eriks (S10) henviser til en annen kultur enn den som eksisterer i Oslo, og mener den består av en mer inkluderende væremåte sammen med respekt for naturen. Han poengterer at dette gjelder de menneskene han møtte, ikke samtlige nordlendinger. På samme tid benytter han ord som alle og folkene der, som gjerne referere til flere enn de han har hatt dirkete kontakt med. Reiseerfaringer kan som Wiegand (1993) skriver, være delaktig i å danne mer balanserte oppfatninger av andre. Om Erik (S10) sine forestillinger er balanserte kan diskuteres, for de er ensidig positive i nordlendingers favør og generaliseres i stor grad ut fra det tettstedet han besøkte. Slike xenostereotypier er likefullt generaliseringer, selv om de kan betegnes som positive.

Autostereotypiene nordlendingene selv trekker frem, og xenostereotypiene informantene i Oslo trekker frem, er lignende på enkelte områder. Både elevene i nord og sør tilskriver nordlendinger



egenskaper som morsom og omsorgsfull. Som Musial (2002) skriver vil autostereotypier bekreftes og forsterkes med en vekselvirkning mellom eksterne og interne stereotypier. At nordlendinger er morsomme er et tydelig eksempel på en autostereotypi som har forplantet seg hos mange informanter, og den er trolig forsterket hos nordlendingene ettersom osloborgere benytter denne karakteristikken for å beskrive nordlendinger. Musial (2002) skriver at auto- og xenostereotypier kan være innarbeidet i så stor grad at de anses som en del av den arvede kulturen. At nordlendinger er morsomme er muligens en slik etablert xenostereotypi.

Selvforståelsen til elevene i Nordbygd er preget av flere fordelaktige karakteristikk, mens elevenes selvforståelse i Oslo er mer delt. Likevel uttrykker majoriteten seg på samme måte som i nord. En viktig faktor som trolig har spilt inn i det Sørby har uttrykt seg om nordlendinger er min tydelige nordnorske dialekt som identifiserer meg som nordlending. Det kan som nevnt i metodekapittelet, ha påvirket hva informantene ønsket å dele med meg og de kan ha utelatt mindre fordelaktige xenostereotypier for å ikke støte meg.

### **4.3. Forestillingen av mennesker fra Osloregionen**

Femteklassingene i Sørby benytter mange karakteristikk i sin beskrivelse av seg selv. De fleste kjennetegnene de tilskriver mennesker fra eget sted kan betegnes som positive, eksempelvis morsom, snill, smart og moderne. Bildet er nokså delt, mellom de som anser osloborgere som innehavere av nevnte karakteristikk, og de som mener beskrivelser som kaldere, frekkere og mer alvorlige passer bedre. Sistnevnte sammenligner seg med nordlendinger og danner autostereotypier basert på de positive forestillingene de har om dem. Sørby-ungdommene trekker først og fremst frem hvordan osloborgere er mer moderne og oppdaterte enn menneskene i nord. Videre uttrykker de en rekke egenskaper med seg selv som både kan vurderes som positive og negative. For eksempel selvgod, rik, tilbaketrukket og multikulturell. Det er ingen klare mønstre, men det er stor forskjell fra de beskrivelsene Nordbygds informanter har benyttet om seg selv. Beskrivelser som i stor grad var preget av fordelaktige karakteristikk.

I motsetning til i Sørby hvor min dialekt kan ha påvirket deres utsagn om nordlendinger, har ikke elevene i Nordbygd noen særskilt årsak til ikke å være ærlige med meg når vi snakker om Osloregionen. Jeg anses som en av dem, og kan dermed ikke støtes av deres utsagn. De fleste femteklassingene i Nordbygd har vært i Oslo. Wiegand (1993) skriver at reiseerfaringer kan

forminske stereotypiske oppfatninger. Nordbygd-barna uttrykker for det meste egenskaper som snille, rike, lik oss og kreative i det de forteller om osloborgere. Beskrivelser med fordelaktige konnotasjoner og med likhetstrekk til deres autostereotypier av seg selv. Det kan derfor være at deres reiseerfaringer i Oslo kan ha påvirket deres oppfatninger. Samtidig er likefullt positive stereotypier generaliseringer av en større gruppe mennesker basert på deres tilskrevne tilhørighet til gitte grupper. Kun to av elevene beskriver osloborgere med ord som alvorlig, kjedelig og ikke hyggelig.

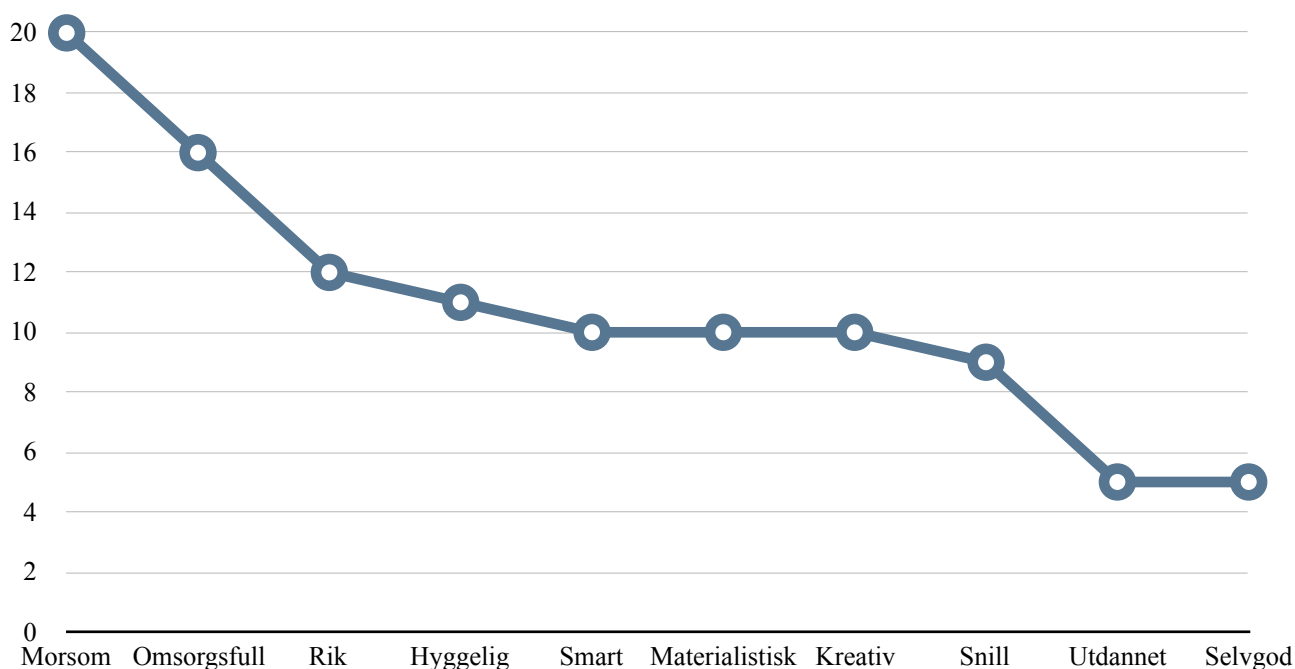
De fleste ungdommene i Nordbygd har også besøkt Oslo, men deres reiseerfaringer ser ikke ut til å påvirket dem i en positiv retning. Elevene i denne casen uttrykker i hovedsak ufordelaktige xenostereotypier av osloborgere. «*Oslofolk skryter mye. De er veldig sarkastisk. Stygg i språket. De er sær på et vis. Jeg liker ikke søringer*» forteller Even (N10), og Gøril (N10) uttrykker: «*De er veldig høy på seg selv og tror de eier Norge... Jeg liker ikke søringer... De er jo dum som et brød i Oslo*». Disse to eksemplene illustrerer noen av forestillingene informantene har om «søringene». Videre beskrives de av halve casen som overfladiske, jålete og opptatt av merkeklær. Forestillingen av osloborgere fra ungdommene i nord kan ikke umiddelbart relateres til de teoretiske perspektivene denne oppgaven baserer seg på. En mulig tolkning av deres persepsjon kan være at elevene opplever at de har en urettmessig dårlig posisjon i forhold til Oslo og «søringene», og dermed uttrykker sin mistillit til menneskene der for å fremme at denne posisjonen ikke er fortjent etter deres mening. På samme tid som disse ufordelaktige karakteristikkene råder, portretteres osloborger også som lik nordlendinger. Ut fra måten Nordbygd-ungdommene beskriver seg selv, må «lik oss» kunne anses som et gode. Det benyttes også ord som snill og smart for å beskrive osloborgere, men dette er av minoriteten.

#### **4.4. Den prototypiske nordmann**

I de neste kapitlene vil mennesker utenfor Norge ha fokus, er det derfor nødvendig å ha kunnskap om hvordan informantene forestiller seg nordmenn som helhet. I utgangspunktet ble ikke elevene spurt om deres forestilling av nordmenn, men enkelte uttalte seg om dette på eget initiativ. Denne informasjonen, kombinert med de forestillinger som er presentert ovenfor, vil utgjøre den prototypiske nordmann. En prototype er den mest typiske fremstillingen av et fenomen (Rosch, 1975), og i dette tilfellet er fenomenet det norske folk. Fremgangsmåten her er å finne de

representasjonene som oftest er nevnt, om enten nordlendinger, osloborgere eller nordmenn, og sette disse sammen. De ulike egenskapene fremstår på modellen (Figur 4). De hyppigst nevnte karakteristikkene plasseres seg på toppen, mens de mindre nevnte plasseres seg mot bunnen.

Den prototypiske nordmann er da blant annet morsom, omsorgsfull, rik, hyggelig, smart, materialistisk og kreativ. Utenfor dette eksisterer det er mangfold av forestillinger som ville balansert bildet av nordmannen, men karakteristikkene i prototypemodellen utgjør kjerneoppfatningene. De fleste egenskapene elevene tilegner seg selv og nordmenn kan forstås som positive autostereotypier. Den positive selv vurderingen har likhetstrekk med Zevins (2003) studie hvor norske ungdommer vurderte seg selv som snillere, rikere og fredeligere enn russere og amerikanere. Dette kapitlet ble innledet med Daniels (S10) utsagn: «Også har vi Norge hvor nesten alt er perfekt», et eksempel som illustrerer selvforståelsen til majoriteten av informantene.



**Figur 4: Informantens prototypiske oppfatning av nordmenn**

## 4.5. Oppsummering

Elevene beskriver gjennomgående nordmenn med autostereotypier som kan kategoriseres som positive slik som morsom, omsorgsfull, rik, hyggelig og smart. De lokale autostereotypiene, det vil si elevenes forestilling av mennesker der de selv bor, har også overvekt av karakteristikkene som er til fordel for menneskene der. Elever fra begge steder setter eget lokalsted opp mot hverandres sted, og danner slik autostereotypier om seg selv, og xenostereotypier om hverandre. Elevene i Nordbygd

ser egen lokalbefolkning som mer omsorgsfull og morsom enn osloborgere, mens elevene i Sørby fremmer mer varierende forestillinger hvor osloborgere ses gjennom ulike filtre. I alle case er de positive beskrivelsene av dem selv mest fremtredende.

Elevenes forestilling av hverandre er mer varierende. Nordlendinger blir i stor utstrekning generalisert til å inneha bestemte egenskaper, av elevene i Sørby. Hovedvekten av disse xenostereotypene kan betegnes som positive. På samme tid argumenterer jeg for at enkelte forestillinger er orientalistiske, og at andre har likhetstrekk med det kulturelle aspektet i whiteness studier (Frankenberg, 1993 ; Said, 2001). Mennesker fra Osloområdet beskrives av femteklassingene i Nordbygd med xenostereotyper som kan kategoriseres som fordelaktige, mens tiendeklassingene hovedsakelig uttrykker karakteristikk som kan betegnes som det motsatte med egenskaper som dum, selvgod og overfladisk. Disse beskrivelser skiller seg fra Nordbygd-ungdommenes autostereotyper. Samtidig beskriver de «søringene» som lik nordlendinger. Dette skaper en selvmotsigelse da Nordbygd-ungdommene oppgir helt andre egenskaper når de beskriver seg selv.

# 5.0. Russere

«Russere kan være litt homofobe og nesten gammeldagse. Litt høylytte, men samtidig tilbaketrukket.

*Jeg føler egentlig at de er litt kalde. Litt slemme nesten».* (Daniel, S10)

Russland er verdens største land og Norges nabo. Derfor er russere et interessant tema å ta opp.

Ingen av elevene har vært i landet, men de fleste har en formening om menneskene der.

## 5.1. Russland på verdenskartene

Vi ser først på elevenes verdenskart hvor Russland fremtrer i 28 kart. I begge tiendeklassene tegner 9 av 10 elever landet. I Nordbygds 5. klasse er det representert i 7 av 14 kart, mens det i Sørby 5. klasse befinner seg i 3 av 10 kart. En mulig årsak til hyppigere representasjon av Russland hos femteklassingene i nord kan være nærheten til landet. Axia (1998) skriver at eget land tillegges mest vekt, deretter nabolandene. Russland er Norges naboland, men det er tenkelig at bevisstheten om dette er sterkere i Nord-Norge ettersom grensen ligger i nord.

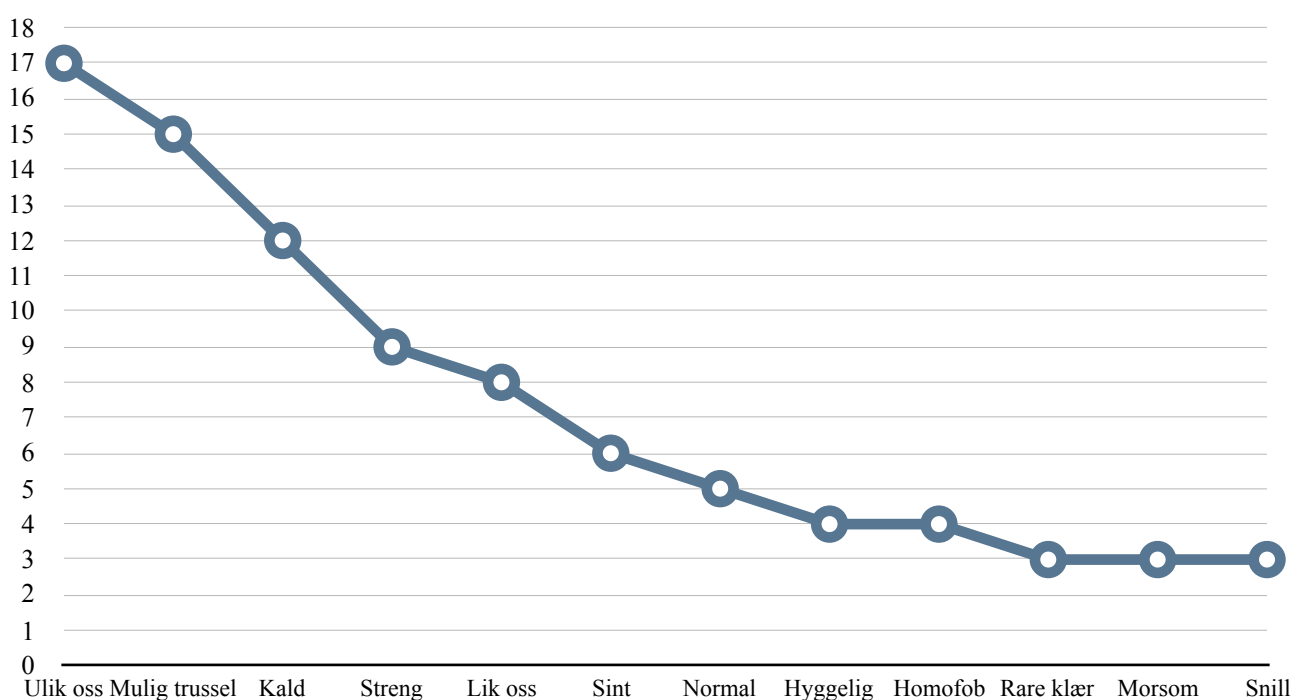


**Figur 5: Annas verdenskart. Nordbygd. 5. klasse**

Størrelsen informantene gir Russland varierer, og hvorvidt den spiller en rolle for elevenes holdninger til landet kan diskuteres. Anna (N5) forteller at hun ikke liker russere. Hun fargelegger landet rosa og grunngir det i at hun ikke liker rosa. På kartet hennes (Figur 5) fremtrer Russland som større enn Afrika og Sør-Amerika, selv om disse har større areal i virkeligheten. På samme tid er hennes forestillinger av mennesker på disse kontinentene preget av større velvilje enn til russere. Dermed kan Russland være tegnet stort fordi det er stort. Samtidig frykter hun at Russland skal gå i krig mot Norge, og å tegne landet større kan bunne i en forestilling av at de er «stor og skummel». 15 av 44 informanter mener Russland eller russere er en mulig trussel for Norge, og flere refererer til størrelsen når de forklarer hvorfor. Giesecking (2013) skrev at elementer tegnet større ofte betydde mer positive assosiasjoner til et sted, men når det gjelder Russland virker ikke dette til å stemme overens med mine funn. Her kan stor heller indikere «skummel».

## 5.2. Den prototypiske russer

Vi ser først på prototypemodellen (Figur 1) da den gir et overordnet inntrykk av informantenes mest typiske representasjoner av russere. Som vi kan lese av denne opplever informantene russere som blant annet ulik oss, som en mulig trussel mot Norge, og som kalde og strenge. Representasjonene vi ser på et lavere nivå i prototypemodellen er nevnt av færre informanter, slik som morsom og snill.



**Figur 1: Informantens prototypiske oppfatning av russere**

### 5.2.1. Russere er ulik oss

Som vi ser av prototypemodellen (Figur 1) er russere ulik nordmenn i følge 17 av informantene, og lik oss i følge 8. Informantene legger ulike begrunnelser og vurderinger til grunn for deres syn.

Å betrakte andre som ulik oss kan indikere at en anerkjenner at andre lever livet sitt på en annen måte. Dette kan bety at en tar avstand fra kosmopolitiske tanker hvor en betrakter alle mennesker som identiske (Tvedt, 2002). Flere informanter, primært i femteklassene, oppfatter russere som ulik oss, men foretar ingen vurdering om hvorvidt det er en god eller dårlig ting. De legger likevel ofte med en begrunnelse, som utseendemessige eller kulturelle forskjeller. Som at de har hvitere hudfarge eller andre matvaner. Nevnte informanter tillegger ikke russere negative egenskaper i det de forklarer ulikhetene, men anerkjenner at vi er forskjellige på noen punkter.

Åtte av informantene, med overvekt av tiendeklassinger, legger derimot inn en vurdering av russere som kan tolkes som negativ i det de forklarer hvorfor vi skiller oss fra hverandre. Russere er eksempelvis beskrevet som frekke, kalde, skumle og strenge mennesker. Disse karakteristikker fremgår også av prototypemodellen av russere. Ser vi derimot til prototypemodellen av nordmenn (Figur 4) beskrives nordmenn med en overvekt av egenskaper som kan kategoriseres som positive. Nordmenn er snille og omsorgsfulle, mens russere på den andre siden er skumle og kalde. Dette kan korrespondere med en orientalistisk oppfatning som blant annet inkluderer et syn på at «de andre» er negative motsetninger av oss selv (Said, 2001). Oppfatningene hos disse informantene har likhetstrekk med funn fra Zevins (2003) undersøkelse av blant annet norske ungdommer. Russere ble av dem definert som mer ulike enn eksempelvis amerikanere, og holdningene var videre preget av mistro og negativitet.

På den andre siden finnes det to informanter som mener russerne er ulik oss, men i positiv forstand. Harald (N5) mener russere er snille og morsomme og Harriet (N10) forestiller seg russere som glade mennesker og forteller videre: «*Når jeg hører Russland så tenker jeg folkedans. Jeg tror de kler seg i skjørt og kjoler og at de går rundt og danser i gatene*». De uttrykker ingen xenostereotyper som kan tolkes som negative, men ser heller opp til de egenskaper de tilegner russere. Dette kan i noen grad knyttes til tredje-verden-perspektivet som Tvedt (2002) introduserer, som blant annet inkluderer å utelukkende se det positive med andres annerledeshet, mens en ser bort fra det som kan være problematisk ved «de andre». Harriet (N10) forteller at nordmenn ikke

danser i gatene, noe hun finner trist. Hennes tanker er dermed mer forenelig med tredje-verden-perspektivet. Harald (N5) sier ingenting om at nordmenn mangler egenskapene snill og morsom, og kan derfor ikke plasseres innenfor dette perspektivet.

Russere defineres ikke bare som ulik oss. Åtte informanter beskriver russere som lik nordmenn. Igjen legger informantene ulike begrunnelser og vurderinger til grunn for deres oppfatning. Om vi ser på prototypemodellen av nordmenn (Figur 4) bør lik oss bety at russerne besitter egenskaper som kan kategoriseres som gode. Det er likevel kun en elev, Ferdinand (N5), som utelukkende betegner russere med egenskaper som viser seg i prototypemodellen av nordmenn. Han forteller at russere er snille, morsomme og smarte mennesker. Bortsett fra han, peker resten av informantene på andre forhold for å begrunne vår likhet. Flere mener vi er like grunnet utseende, men mindre like i personligheten eller kulturen. En eksempel er Even (N10) som forteller at vi er like, men han uttrykker likevel at russere er gale, sinnsyke og skumle. Egenskaper som skiller seg markant fra autostereotypiene om nordmenn.

Fem informanter forteller at russere er normale eller vanlige. Jonas (S10) uttrykker: «*De er vel som alle andre folk*» og Jarle (N10) forteller: «*Folk er folk, alle er like*». Disse utsagnene indikerer at alle mennesker, uansett hvor en kommer fra, er like. Et kosmopolitisk perspektiv, slik Tvedt (2002) beskriver det, inkluderer en forståelse av at alle mennesker er like. De som ser verden fra dette perspektivet visker ut annerledesheten, og redefinerer mennesker til å være identiske. På den måten blir ulike fellesskap fratatt det mangfoldet som egentlig finnes. I Jarles (N10) intervju er han gjennomgående forsiktig med å benytte karakteristikker av andre mennesker som distanserer «dem» fra «oss», og dette kan dermed være en argumentasjon for at han plasserer seg nærmest et kosmopolitisk perspektiv. Jonas (S10) er derimot raus med beskrivelser av ulike fellesskap, og benytter flere karakteristikker for også å beskrive russere. Beskrivelser som skiller seg markant fra hans oppfatning av andre fellesskap. Dermed kan ikke hans utsagn betegnes som kosmopolitisk.

Et moment som gjentar seg hos flere informanter er hvordan russere defineres som lik oss, men likevel som mer annerledes enn andre forestilte fellesskap i verden. Didrik (N5) forteller at russere er lik oss, men sammenlignet med andre land i Europa er de mindre like. Beate (N10) mener australiere er mer like oss, selv om de befinner seg på andre siden av jordkloden. Dette er et interessant moment ettersom Russland er vårt naboland. Russland er riktignok ikke betegnet som et land innenfor Vesten og vi deler ikke samme språk. Samtidig kan en tenke at nærheten, spesielt til



Nordbygd, kunne resulterte i at elevene anså menneskene der som like oss og likere enn mennesker langt unna geografisk. Erik (S10) peker derimot på nærheten, og mener russere i områder nærmere oss er mer like enn de som bor langt øst i Asia. Han representerer et unntak ettersom flere informanter heller beskriver mennesker lengre unna oss som mer like enn våre naboer i Russland.

### **5.2.2. Russere har andre personlighetstrekk enn «oss»**

I prototypemodellen (Figur 1) finner vi en rekke egenskaper som elevene tilskriver russere. I dette delkapittelet vil vi dvele med enkelte av de mest fremtredende karakteristikkene som benyttes for å beskrive russeres personlighet.

Etterfulgt av «ulik oss» i prototypemodellen finner vi at Russland er en mulig trussel for Norge. Det er en kombinasjon av de informantene som mener landet Russland er skummelt og en potensiell fare for Norge, og av de som mener russere er skumle mennesker. Flest informanter finner vi i den førstnevnte kategorien. Det er interessant og skulle gjerne vært drøftet videre, men det faller utenfor forskningsspørsmålene i denne oppgaven. Det som derimot er relevant er de som betrakter russere som skumle mennesker. Eksempler på dette finner vi i begge case fra Nordbygd, og fra 10. klasse i Sørby. Fredrik (N10) hevder at russere er de skumleste menneskene i verden. Berit (S10) er enig og utdyper: «Også føler jeg at alle damene går i pelskåpe og rød leppetift og virker dritskumle... De slår nesten barna sine». Slike xenostereotypier som generaliserer den jevne russeren til å være skummel, kan korrespondere med Saids (2001) orientalismebegrep hvor «de andre» beskrives med overfladiske bilder og i dette tilfellet fratas deres rasjonalitet ved at de alle betraktes som skumle. I relasjon til disse beskrivelsene nevnes ofte Putin, Russlands president. Dette illustreres av Berit (S10): «Og han der Putin. Han freaker meg ut, jeg tror han er den nye Hitler». Det er dermed mulig at disse oppfatningene kan bunne i de inntrykk elevene har fått av statslederen for landet. En annen mulighet er elevenes kjennskap til både historiske og mer aktuelle hendelser hvor Russland og Vesten har hatt et motsetningsforhold. Elevene i 10. klasse har trolig lært om den kalde krigen på skolen, som kan ha innvirket på deres bilde av russere. I tillegg kan mediedekningen av Russland i tiden før intervjuene ble foretatt ha påvirket deres oppfatning. Russlands annektering av Krim er et eksempel som kan ha forsterket elevenes oppfatning av landet som skumle, hvor bildene media presenterte gå på fordelaktige bilder. Funnene her korresponderer med Zevins (2003) funn hos norske ungdommer hvor de portretterte russere som slemmere mennesker, og Russland som et land med mer krigslyst.

Russere beskrives videre som kalde og lite omsorgsfulle. Eksempelvis Bodil (S5) forteller at russere er kaldere enn oss. Her ser vi hvordan autostereotypien av nordmenn som omsorgsfulle mennesker, settes i kontrast mot russere, som dermed kan skape xenostereotypien av russere som kalde. Det er spesielt på 10. trinn at denne oppfatningen er utbredt. «*Femti prosent er iskalde*» sier Andrine (N10). Hun anser ikke alle russere som iskalde, men hun generaliserer likevel halve Russlands befolkning. De fleste andre informantene som trekker frem denne egenskapen, forestiller seg at alle russere er bærere av den. I tillegg kommer karakteristikker som sure og strenge. «*De virker så sint*» sier Andrine (N10) og de er «*dritsure*» forteller Berit (S10). Fredrik (N10) forteller «*De blir veldig fort sur. I følge det jeg har sett på YouTube. For eksempel er du borti noen så snur de seg å slår til noen, eller er sånn klikk*». De beskrives med et høyere temperament enn mennesker fra andre steder. Og som mer strenge, seriøse og dominante. «*I personlighet tror jeg de kan bli veldig strenge... jeg føler mange jobber som sjef på grensen til Ungarn og Polen og sånt*» forteller June (S5). Elevene benytter ikke formildende ord som at russere kan være sure eller strenge. Russere er bare sånn. At elevene ikke benytter formildende ord i samtale om russere kan gi en indikasjon på at dette er xenostereotyper som er formidlet på ulike kanaler og som dermed fremstår som en sannhet. Disse xenostereotypiene er trolig etablert og befestet tidligere i historien, slik Musial (2002) peker på, og de ses derfor som gyldige i dag. Ettersom elevene ofte nevner Putin i det de beskriver russere er det også mulig at hans karakter er med å danne xenostereotyper som elevene generaliserer til å gjelde for alle russere. Igjen er det spesielt tiendeklassingene som utmerker seg. Ingen informanter i Nordbygd 5. klasse benytter disse beskrivelsene.

Vi skal også dvele litt med enkelte tiendeklassingers oppfatning av russere som homofober, og deres reaksjon på dette. Berit (S10) forteller: «*De er mot homofile. Det er det teiteste i verden, jeg blir så irritert og så oppgitt*». De elevene som mener russere er homofober har xenostereotyper av russere som mindre åpne og mindre opptatt av menneskerettigheter, forsterket av autostereotypien av oss selv som forkjempere for disse verdiene. Alma (S10) har fra nyhetene fått inntrykk at at russere er homofobe, og plasserer dermed årsaken til at hun har denne forestillingen hos dem. Media er en viktig kilde til barn og ungdoms forestillinger av «de andre» (Wiegand, 1993 ; Barrett, 2005), og har trolig spilt en stor rolle for informantenes bilder av russere som homofobe. Tvedt (2002) skriver at media er med å formidle normalistiske verdensbilder ettersom de kan legge enkelte verdier og ideer til grunn for fremstillingen av «de andre». Å kunne leve ut sin kjærlighet med samme kjønn er lovlig og bredt akseptert i Norge, mens situasjonen er annerledes i Russland. Dermed kan norske mediers fremstilling av homofili i Russland inneholde et normativt element som

tilsier at Russland burde forholdt seg til homofile på en annen måte. Informantene som oppfatter russere som homofobe kan ha lagt et normalistisk perspektiv til grunn for sin vurdering. De kjenner godt til menneskerettighetene og oppfatter de som universelle og noe alle samfunn bør etterstrebe. Det er dermed ikke rom for at enkelte russere kan basere sitt livssyn på andre verdier.

Enkelte informanter gir et mer balansert bilde av russeren hvor de betraktes som mennesker med ulike egenskaper, og generaliserer ikke russere til å være enten kalde eller snille. Erik (S10) mener at det er variasjoner hos russere, og at ikke alle russere er like. Noen er strenge og sterke, mens andre er hyggelige og omsorgsfulle forteller han. Ella (N5) sier at russere kan være både varme, kalde, dumme og smarte, og anerkjenner dermed at mennesker kan være forskjellige innenfor et land. Det er et fåtall av informantene som har et slikt syn på russere.

Hyggelig, morsom og snill befinner seg også i prototypemodellen, men betraktes som mindre prototypiske egenskaper da færre beskriver russere med disse begrepene. Kun fire av informantene benytter karakteristikker som kan tolkes som utelukkende positive. Harriet (N10) ser for seg at russere danser i gatene og er glade og kreative. Og Edmund (S5) forteller: *«Jeg tror russere er snille... Jeg tror de har omsorg for hverandre»*. Harald (N5) og Ferdinand (N5) oppfatter russere som morsomme og snille. Ferdinand (N5) mener også russere er smartere enn nordmenn. Dette er eneste gangen i samtale om Russland at en informant setter en intern autostereotypi av nordmenn mot en ekstern xenostereotypi av russere, hvor russere tilskrives den mest positive egenskapen. Andre informanter har også beskrevet russere med egenskaper som ofte betraktes som positive, men de har på samme tid tilskrevet dem karakteristikker som eksempelvis kalde eller strenge. Disse fire elevene er eksempler på at russere ikke kun oppfattes slik de er beskrevet i avsnittene ovenfor. På samme tid er den mest sentrale tendensen at russere betraktes om negative motsetninger av oss selv, om vi ser på autostereotypiene de har av seg selv. Spesielt av ungdommene. Dermed er det grunnlag for å hevde at de generelle holdningene til russere bærer preg av en orientalistisk forståelse på samme måte som Said (2001) mener at Orientens folk er blitt portrettert.

### **5.3. «Kjenner en hyggelig russer, men hun er et unntak»**

Det som er spesielt med russere i forhold til andre fellesskap som diskuteres i oppgaven, er at flere av informantene fra Nordbygd, samt noen fra Sørbys 10. klasse, har møtt russere eller kjenner noen fra landet. Vi skal derfor se hvordan disse erfaringene har påvirket deres oppfatning av russere.

Harald (N5) og Ferdinand (N5) kjenner begge ei dame fra Russland og har kun gode ord om henne. Russere generelt karakteriserer de som snille, smarte og morsomme. Dermed er det en mulighet for at deres møte med en russer har vært med på å skape en positiv forestilling av russere som helhet. Som vi skal se nedenfor representerer disse to et unntak fra andre informanter som har erfaringer med russere.

Berit (S10) beskriver russere som «*homofobe, dritsure og kalde*». Hun har møtt en russisk familie og forteller:

*Jeg var på treningsstudio i Spania, også kom det en russisk familie. Og de bare så på oss og snakka sånn rararara. Og hun damen, jeg tror hun var en mann. Hun så ut som en dame, men jeg tror hun var en mann. Det var skikkelig merkelige. De virket sure. Tyskere virker sure, men russere virker dritsure. Jeg føler jeg irriterer de ved å se på de.* (Berit, S10)

Hun beskriver her både utseende og personlighet med termer som ofte betegnes som negative. Hvorvidt Berit (S10) hadde denne oppfatningen før hun møtte denne familien, fikk jeg ikke svar på. Likevel viser hennes utsagn en generalisering på bakgrunn av en erfaring med én russisk familie. De var sure, ergo er russere sure på generelt grunnlag. I likhet med Berit (S10) har også Anna (N5) møtt en russisk familie på ferie. Anna (N5) forteller: «*De er så frekke der... Når jeg var i Tyrkia så var det noen på badelandet som ikke ga fra seg båten når det var vår tur*». Videre forteller hun at russere er stygge og uhyggelige mennesker. Ved siden av Annas (N5) erfaring med russere, liker ikke heller hennes mor mennesker fra Russland. Det er derfor mulig at hennes forestilling av russere delvis er formet i hjemmet, samtidig som de bildene hun hadde på forhånd kan ha blitt bekreftet av direkte erfaringer med russere. Even (N10) kjenner en russer og beskriver han som hyggelig. Likevel benytter også han ord som gir negative assosiasjoner i det han karakteriserer russere. Han forteller videre at han har sett sin russiske bekjent sint, og det bekrefter for han at russere har høyere temperament enn oss. Som Musial (2002) skriver er det lett å få bekreftet sin tidligere konstruerte xenostereotypi av et fellesskap, når en møter et menneske med den tenkte egenskapen.

I likhet med Even (N10) har også andre informanter nærere kjennskap til russere. Russerne de kjenner beskrives med egenskaper som ofte betegnes som positive. Andrine (N10) har en nær

slekting som kommer fra Russland. En person hun liker. Samtidig betrakter hun russere generelt som iskalde og nebbete mennesker. Daniel (S10) forteller: «*De kan være litt homofobe og nesten litt gammeldagse noen ganger. Kanskje litt høylytte, men samtidig litt tilbaketrukne... Nei jeg føler egentlig de er litt kalde. Litt slemme nesten*». På samme tid forteller han om en vikarlærer de har hatt på skolen: «*Den gamle vikaren på skolen vår var russisk. Hun var veldig hyggelig faktisk. Hun bodde i Norge, så hun var på en måte ikke russer*». De russerne som både Andrine (N10) og Daniel (S10) kjenner er således unntak fra den ordinære russer. Daniel (S10) betviler også hvorvidt vikarlæreren er russisk ettersom hun bor i Norge. Disse eksemplene kan indikere at det er vanskelig å endre xenostereotyper av negativ art, og denne oppgaven viser at dette særskilt blir relevant i relasjon til russere. I samtale om eksempelvis amerikanere, har informanter oppgitt at de i møte med en amerikaner med positive egenskaper, forandret deres forestillinger av amerikanere som helhet. Det ser ikke ut til å være like enkelt å endre forestillingen av russere. Musial (2002) mener som nevnt, at stereotyper bekreftes av å møte mennesker fra et bestemt fellesskap med forventede egenskaper. Han skriver derimot ikke at mennesker med andre egenskaper enn de forventede, skaper endringer i menneskers persepsjon av andre. Musial (2002, s. 21) hevder heller at stereotyper som er etablert tidligere i historien, ofte fremdeles betraktes som gyldige.

## 5.4. Oppsummering

Informantene vurderer russere som ulik dem selv, og beskriver dem hovedsakelig med ord som assosieres med negative konnotasjoner slik som kalde, strenge og aggressive mennesker. Xenostereotypene som uttrykkes blir i stor grad presentert som sannheter. Russere karikeres med motsatte egenskaper enn nordmenn og vi ser likheter med orientalistiske forestillinger (Said, 2001). Videre blir russere vurdert i lys av norske forståelsesrammer, hvor elevene opplever at russere har andre verdier som skiller seg fra de verdiene elevene oppfatter som universelle. Dermed blir det normalistiske perspektivet aktuelt i relasjon til russere, ettersom det innebærer å se egne verdier som noe alle samfunn helst vil ha og å uttrykke at fraværet av disse er en mangel med «de andre» (Tvedt, 2002). Femteklasse i Nordbygd har ikke de samme forestillingene som resten av informantene.

Mange elever har erfaringer med russere. Erfaringer som ved flere tilfeller har bekreftet og forsterket negative xenostereotyper om russere (Musial, 2002). Et annet moment som viser seg i relasjon til russere er at elever kan kjenne russere som de synes svært godt om, samtidig som de

hevder alle andre russere besitter mindre fordelaktige egenskaper. Dermed blir deres kjennskap et unntak. Dette kan indikere at forestillingen av russere er vanskelig å endre.

## 6.0. Kinesere

«Kinesere er veldig frekke fordi de tar bilder hele tiden... De spiser hunder. De er rare, litt like oss, men de er frekkere enn oss». (Alf, S5)

Kina er det mest folkerike landet i verden, og har verdens nest største nasjonale økonomi (Klepsvik & Garberg, 2015). Det er et land de fleste informantene kjenner til, og de fleste har derfor tanker om hvordan kinesere er.

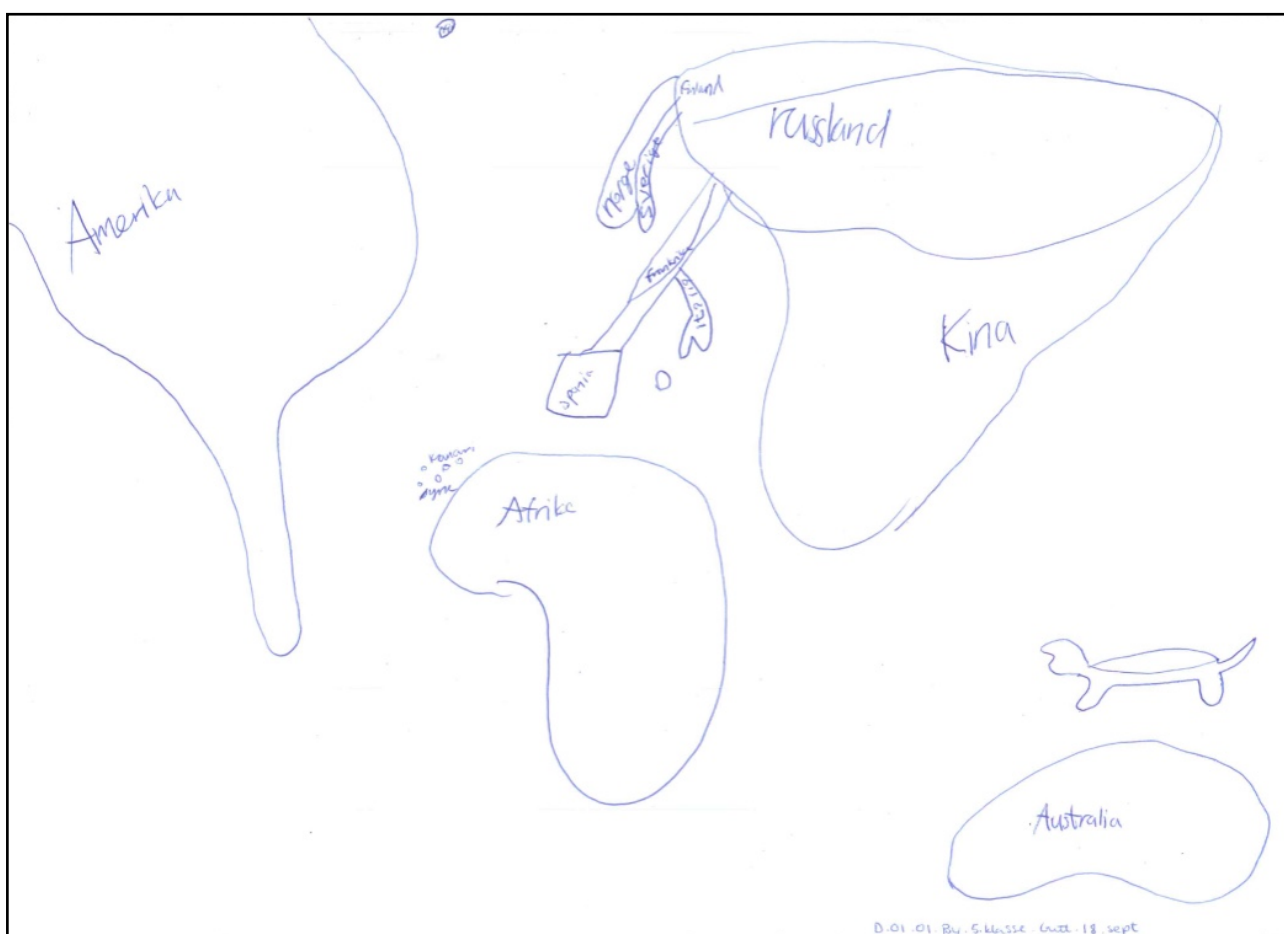
### 6.1. Kina på verdenskartene

Før vi ser på elevenes uttalelser om kinesere, kan de mentale kartene fortelle oss hvorvidt Kina var i elevenes bevissthet før jeg brakte det opp som samtaletema. Landet er representert i 20 av 44 kart. I Nordbygds 5. klasse ble landet tegnet inn i 2 av 14 kart, mens det i begge klassene i Sørby samt i Nordbygd 10. klasse ble inkludert på omlag halvparten av kartene.



Figur 6: Idas verdenskart. Sørby. 5. klasse

Størrelsen landet tilskrives varierer. Blant barna er elementene på kartene ofte randomisert med tilfeldige størrelser. Av kart som ligner kjente kartprosjeksjoner er størrelsene igjen varierende. Enkelte overdimensjoner landet, noen representerer det som likt virkeligheten, mens andre underdimensjonerer det. Giesekings (2013) studie viste at elementer tegnet større ofte hadde positiv betydning for informanten. I Idas (S5) kart (Figur 6) er Kina svært underproporsjonert på samme tid som hun beskriver kinesere med negative xenostereotyper. Dette korresponderer med Giesekings (2013) funn. På den andre siden tegner Alf (S5) Kina større enn hva det er i virkeligheten, men benytter tilsvarende negative betegnelser (Figur 7). Det finnes flere slike eksempler som viser at sammenhengen mellom størrelse og positive holdninger varierer, og her ses det ingen klar sammenheng.



**Figur 7: Alfs verdenskart. Sørby. 5. klasse**

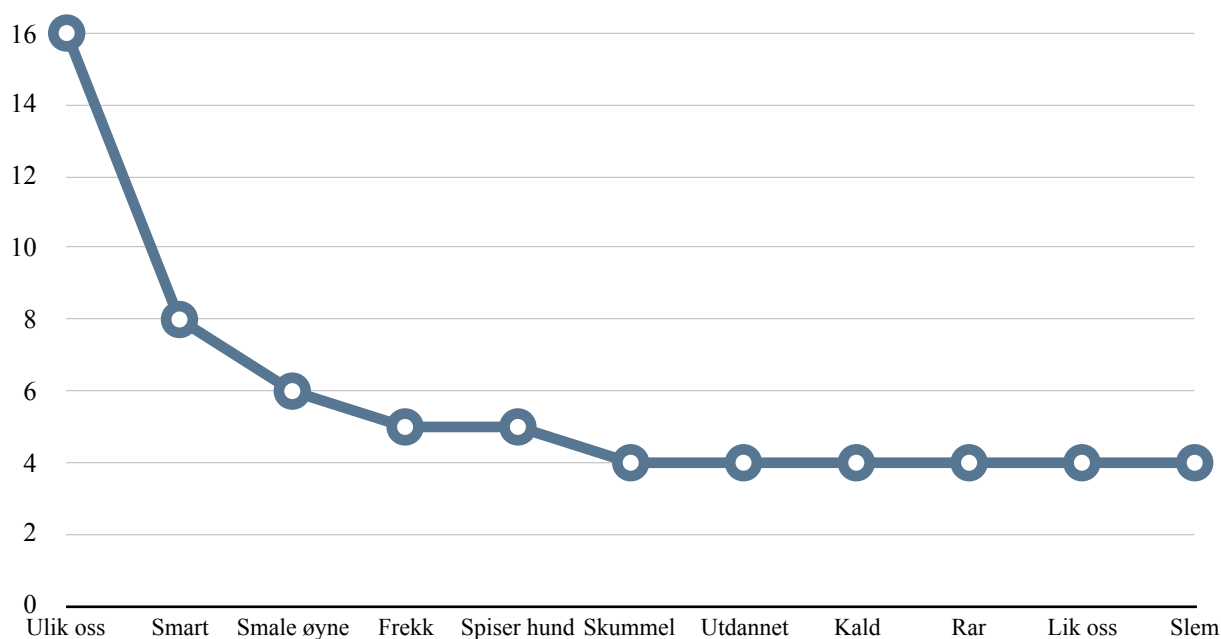
Det er usikkert om kartene kan fortelle noe om elevenes oppfatninger av kinesere. Det er sprikende funn, da enkelte som har tegnet landet stort har tilskrevet kinesere positive karakteristikk, mens andre som har overproporsjonert landet gir det tilsvarende negative egenskaper. Aller mest kan Kinas tilstedeværelse eller fravær i kartene, fortelle hvorvidt landet er i elevenes bevissthet og vise



elevenes geografiske kunnskap. Vi ser at Kina opptrer oftere i Sørby enn i Nordbygd, spesielt i 5. klasse.

## 6.2. Den prototypiske kineser

For å få et overordnet inntrykk av hvordan informantene som helhet oppfatter kinesere anvendes prototypeteori (Rosch, 1975). Som vi ser av prototypemodellen (Figur 8) er den mest utbredte oppfatningen av kinesere at de skiller seg fra oss. Videre beskrives de blant annet som smarte og frekke mennesker med smale øyne. Et interessant moment som viser seg i prototypemodellen er at kurven raskt flater seg ut. Dette kan bety at elevene i stor grad oppfatter kinesere på ulike måter og ikke har en klar enighet om hvordan en typisk kineser er. På samme tid kan det indikere at elevene har færre forestillinger av kinesere, og at det derfor er få elever som trekker frem de samme karakteristikkene.



**Figur 8: Informantens prototypiske oppfatning av kinesere**

### 6.2.1. Kinesere er ulik oss

Den mest fremtredende forestillingen om kinesere er deres forskjellighet fra oss. Å se «de andre» som ulik «oss» kan tolkes på flere måter, og må forstås ut fra konteksten utsagnet plasseres i. Flere av elevene som oppfatter kinesere som ulik oss, benytter karakteristikk som ofte tolkes som negative i sine beskrivelser. Ingvar (N10) forteller at kinesere er ulik oss fordi de fort blir sinte og ofte er uhøflige. Han sier videre: «Når kinesere reiser til andre land så gjør de det samme som de

*gjør hjemme. De bare spytter eller roper høyt*». I Sørbys 5. klasse blir kinesere flere ganger beskrevet som frekke i det elevene forklarer hvorfor de skiller seg fra «oss». Det gir inntrykk av at vi innehar motsatte egenskaper. Å se de andre som negative motsetninger av oss selv, og på samme tid beskrive dem med negative xenostereotyper, er kompatibelt med orientalismen (Said, 2001). Enkelte elever i Nordbygds 5. klasse og Sørbys 10. klasse uttrykker lignende xenostereotyper plassert innenfor samme kontekst, i det de forklarer forskjellen på «oss» og «dem».

På den andre siden kan ulikheten være en tilnærmet objektiv observasjon. Hanna (S5) forteller at det landet hun helst ville reise til i hele verden, er Kina. Samtidig mener hun at kineserne skiller seg fra nordmenn, men benytter ord med positive konnotasjoner for å beskrive menneskene der. Når Hanna (S5) forklarer ulikheten fokuserer hun på at vi ser forskjellig ut: *«Jeg tror kanskje de er litt mer annerledes enn oss. De har i hvert fall ganske smale øyne. Og så har nesten alle der brunt eller svart hår. Og det synes jeg er litt rart, for i Norge har vi liksom blanding*». Hanna (S5) synes det er rart at menneskene der har andre fysiske trekk, men hun vurderer det ikke negativt. Det samme finner vi eksempler på i de andre casene. Alma (S10) ser utseendemessige attributter som hovedforskjellen mellom kinesere og nordmenn, og forteller at kinesere er *«stereotypiske asiater med smale øyne*». Å anerkjenne at andre ser annerledes ut er ikke synonymt med å ha negative forestillinger av «de andre». Det kan heller forstås som å ta avstand fra det kosmopolitiske perspektivet på verden som forfekter at det ikke eksisterer mangfold og at mennesker overalt er identiske (Tvedt, 2002). Så lenge annerledesheten i utseende ikke forbindes med negative karakteristikk, kan en ikke trekke slutninger om at annerledeshet er lik negative xenostereotyper.

Flesteparten av ungdommene i Sørby som mener vi er ulike, hevder denne forskjellen bunner i kulturen. Helene (S10) sier *«De har annerledes tenkesett, oppvekst, kultur og levemåte*». Dette har ført til at vi oppfører oss på ulike måter. Enkelte mener at kultur er årsaken til at kinesere er hyggelige og smarte mennesker, mens andre hevder de av den grunn er frekke. Disse karakteristikkene blir videre diskutert nedenfor.

Det er som vi har sett, stor variasjon i de ulike kontekstene elevene plasserer «ulik oss» i. De fleste, både i Nordbygd og Sørby relaterer ulikheten til negative xenostereotyper av kinesere. Samtidig er det flere innenfor alle casene som benytter uttrykket «ulik» kun for å erkjenne at det eksisterer forskjeller i levemåte eller utseende.

## 6.2.2. Positive forestillinger av kinesere

Etterfulgt av «ulik oss» er egenskapen smart mest representert i prototypemodellen (Figur 8). Åtte av elevene benytter denne betegnelsen, de fleste på 10. trinn og særskilt i Sørby. Videre finner vi beskrivelser som innebærer at kinesere er utdannede, morsomme og hyggelige. Det er fire informanter som utelukkende benytter beskrivelser som kan assosieres med positive konnotasjoner. En av disse er Ferdinand (N5) som karakteriserer kinesere som smarte og hyggelige. Han er en av to elever i Nordbygds 5. klasse som har vært utenfor Europa. Det kan gi indikasjoner på at hans reiseerfaringer kan ha eliminert negative xenostereotyper i likhet med resultater fra tidligere forskning (Wiegand, 1993). Selv om han ikke har vært i det aktuelle landet, har informanten en erfaring med Asia, og har muligens erfart at stereotyper han har hatt med seg til steder tidligere, har vist seg å ikke stemme. På samme tid uttrykker han xenostereotyper knyttet til for eksempel afrikanere, som indikerer at dette ikke gjelder for alle steder.

Gerda (S10) oppfatter kinesere som lik oss, og ønsker i fremtiden å adoptere barn fra Kina. Videre beskriver hun kinesere som både hyggelige, morsomme, koselige og søte. Alle kinesere bærer disse egenskapene, og jeg tolker derfor utsagnene hennes til at hun har positive xenostereotyper av kinesere. Samtidig trekker hun frem at kvinners rettigheter er mindre utbredt der grunnet ettbarnspolitikken. Dermed ser hun ikke kinesere og Kina som et endimensjonalt «positivt» land, ettersom hun også ser utfordringer. Hun føyer seg dermed ikke inn i tredje-verden-perspektivet som Tvedt (2002) presenterer, hvor «de andre» representerer utelukkende positive egenskaper.

Det er flere informanter enn de nevnte, som uttrykker karakteristikk som smarte og snille for å beskrive kinesere, men de benytter også beskrivelser som skiller seg fra en ensidig positiv oppfatning.

## 6.2.3. Ufordelaktige forestillinger av kinesere

I prototypemodellen (Figur 8) ser vi at kinesere oppfattes som blant annet frekke, rare, skumle, kalde og slemme mennesker som spiser hunder. Alle disse egenskapene kan tolkes som negative, og enkelte elever generaliserer disse til å være gjeldende for alle kinesere.

Alf (S5) mener kinesere er veldig frekke. En uttalelse han mener å ha fått bekreftet: *«Fordi vi var på et sånt cruiseskip og da var det sånne kinesere som tok bilder av oss hele tiden. I badebassenget*

*og overalt tok de bare bilder av oss hele tiden*». Erfaring med mennesker som har den forventede egenskapen bekrefter dermed xenostereotypien hans om at de er frekke (Musial, 2002). Berit (S10) bygger også sine forestillinger på egne erfaringer. Hun forteller at hun er redd kinesiske gamle menn fordi en gammel kineser sjekket opp venninna hennes. Hun anser også kinesere som sure mennesker, ettersom tegneserier har fremstilt dem slik. Flere tiendeklassinger retter et kritisk blikk mot kilden i det de presenterer oppfatninger de har fått fra media eller andre kanaler. Det gjør derimot ikke Berit (S10) i dette tilfellet. Hun ser heller sine erfaringer og inntrykk som en bekreftelse på at xenostereotypiene hun presenterer er sannferdige.

De elevene som karakteriserer kinesere som slemme hevder også at kinesere spiser hunder. NRK sine nyheter for barn, Supernytt, hadde en måned før intervjuene en sak om en festival i Kina hvor hunder slaktes og spises (Gulliksen, 2015). Alle elevene som nevnte hundespising, utelukkende barn, ser Supernytt og flere av dem nevner at de er særskilt opptatt av dyr. De finner det derfor forkastelig at hunder, som de anser som kjæledyr, blir slaktet og spist. Deres eget verdigrunnlag forteller dem at det er feil og de fordømmer kinesere på dette grunnlaget. Elevene evner ikke å se at andre baserer sine handlinger på andre verdier. Å oppfatte «våre» verdier som universelle, slik elevene ser ut til å gjøre i dette tilfellet, kan knyttes til det normalistiske perspektivet som Tvedt (2002) identifiserer i akademikerens forestillinger om verden. Videre generaliseres en befolkning på over en milliard mennesker til å inneha disse karakteristikkene.

Begge case i Sørby samt ungdommene i Nordbygd presenterer i større grad forestillinger av kinesere som både innebærer positive og negative karakteristikker, enn det barna i Nordbygd gjør. Et viktig moment med flere av ungdommenes beskrivelser er at de ikke generaliserer alle kinesere til å inneha samme egenskaper. Som Jonas (S10) sier: *«Det er jo sykt mange folk...Alle er forskjellig»*. Det er en innsikt som markerer avstand fra forenklete perspektiver og xenostereotyper om «de andre». Utsagnene er videre mer varierte og kan tyde på flere ulike erfaringer og kilder til kunnskap. Femteklassingene ser ut til å forenkle virkeligheten i større grad, og uttrykker oftere xenostereotyper basert på enkle forklaringsmodeller. De har som beskrevet ovenfor fått meg seg mediedekningen av hundefestivalen i Kina, og informasjonen de trekker ut fra nyheten er at alle kinesere spiser hund og derav er slemme. Ungdommene nyanserer ofte sine bilder av kinesere med å benytte ord som «noen», «litt» og «delvis», og unngår slik å generalisere alle menneskene. Samtidig uttrykker også flere tiendeklassinger bastante påstander som de hevder er gjeldende for alle.

De egenskapene vi nå har sett på kan tolkes som negative. Ettersom de fleste elevene ser kinesere som ulik fra oss, og deretter tildeler kinesere de overnevnte egenskapene, kan det gi inntrykk av at vi ser oss selv som bærere av motsatte egenskaper enn «dem». Dermed kan elevene ha dannet en autostereotypi om oss som snille, ufarlige, vanlige, høflige og så videre. Dette stemmer godt overens med det elevene oppfatter som den prototypiske nordmann. Som Said (2001) forfekter innebærer orientalismen å betrakte «de andre» som negative motsetninger av oss selv, og de beskrivelser som viser seg her korresponderer dermed med ideen om orientalisme. Samtidig må det spesifiseres at prototypemodellen av kinesere (Figur 8) raskt flater seg ut som betyr at det ikke er mange elever som uttrykker de samme karakteristikken. Dermed er de egenskaper som er vist til her kun tilstede hos et fåtall av informantene.

#### **6.2.4. «Jeg føler de er byttedyr»**

Flere informanter i tiende klasse trekker frem hvordan den kinesiske staten er med å forme sine innbyggere og slik påvirker kinesernes personlighet. De forteller at staten Kina har et kontrollbehov ovenfor kinesere, at de har få menneskerettigheter og at kineserne er lett kontrollerbare. David (N10) sier at de er «*fanget av systemet*». Et system han beskriver med diktatur og sensur. Carl (S10) mener kineserne er sterkt påvirket av landets ledelse. Caroline (N10) påpeker også styresmaktens innvirkning på kineserne:

*De er liksom sånn flink pike syndrom hele gjengen... Tror ikke folk ses som folk, men arbeidere eller dyr... jeg føler de er byttedyr så de har ikke noe valg. Byttedyr, det hørt grusomt ut... De er litt svake. De står ikke opp for seg selv. Men det kan jo hende de blir halshugd så det er jo lett for meg å si. (Caroline, N10)*

Hun sier metaforisk at kinesere er byttedyr, men konteksten hun plasserer uttrykket i tilsier at hun heller ser de som et offer for staten. Mens de fleste informantene peker på staten Kina og dens urett mot befolkningen, tilskriver Caroline også kineserne selv en del av skylden. Hun uttrykker at alle kinesere er litt svake mennesker som gjør det de får beskjed om uten å stå opp mot den uretten hun mener de opplever. Det kan tolkes som en umyndiggjøring av kineserne, og kan ses som en motsetning til tredje-verden-perspektivet som innebærer at andre samfunn ble opphøyd til å innebære håp og forandring (Tvedt, 2002). I stedet for håpet og forandringen finner vi informanter som heller peker på mangler i Kina. Spesielt mangel på menneskerettigheter. Elevene snakker om

disse rettighetene som noe alle ønsker, mens de på samme tid uttrykker at Kina ikke er utviklet nok til å innfri dem. Å tilskrive «de andre» mangler kan føres inn i et normalistisk perspektiv. Det samme kan troen på at «våre» verdier er noe alle ønsker for sine fellesskap (Tvedt, 2002).

## 6.4. Oppsummering

Kinesere defineres hovedsakelig som ulik oss, og oftest innebærer ulikheten at de har egenskaper som kan kategoriseres som negative. I prototypemodellen (Figur 8) kommer det frem at kinesere blant annet karakteriseres som frekk, hundespisende og slem. Egenskapene kinesere tildeles kan i noen grad relateres til orientalistiske forestillinger, hvor kinesere blir portrettert som negative og tilbakeliggende i forhold til elevenes oppfatning av nordmenn (Said, 2001). På samme tid er egenskapen smart mer prototypisk, det vil si oftere nevnt, enn de negative karakteristikker som viser seg i prototypemodellen. Tiendeklassingene poengterer også at kinesere kan være forskjellige fra hverandre, og tar dermed avstand fra en fullstendig generalisering av egenskapene de tilskriver kineserne. Samtidig eksisterer det en forestilling hos flere tiendeklassinger som innebærer at kinesere er offer for statens politikk, og at menneskene der ikke har menneskerettigheter og muligheten til å leve det livet de ønsker. Her trekkes paralleller til det normalistiske perspektivet ettersom «de andre» vurderes etter hvorvidt de oppfyller de standarder som elevene opplever som gitte og ønskelige for alle samfunn (Tvedt, 2002). Ettersom landet er et diktatur kan ikke elevene se kinesere som autonome individer og dette anses som en mangel sammenlignet med vestlige samfunn.

Det er mindre enighet blant informantene om kineseres egenskaper, enn om de andre fellesskap som undersøkes i denne oppgaven, noe vi ser i utflatingen av kurven i prototypemodellen hvor egenskaper kun er nevnt av fire-fem elever. Dette betyr at ingen tydelig felles prototype trer frem og at elevene ikke ser for seg den samme prototypiske kineser. Dette kan muligens indikere at elevene har møtt færre konstruerte forestillinger om kinesere på forhånd, og derfor ikke har en felles oppfatning. Det forteller oss også at de egenskapene ved kinesere, som er diskutert i dette kapitlet, ikke representerer elevenes samlede forståelse av mennesker fra Kina.

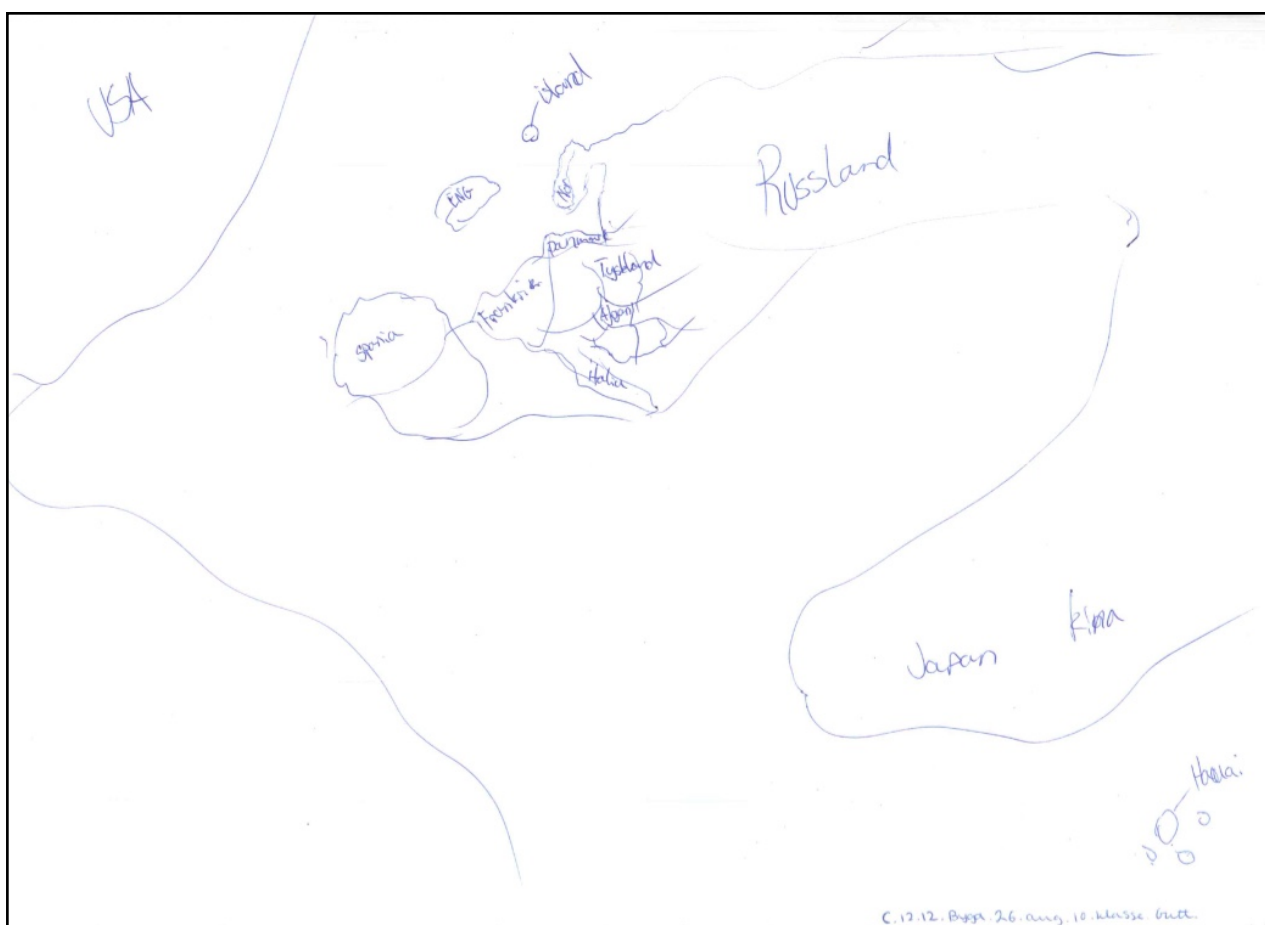
# 7.0. Amerikanere

«Amerikanere er helt normale folk. Det er bare noen som er typisk amerikaner». (Gerda, S10)

USA er det eneste landet i denne oppgaven, bortsett fra Norge, som kan betegnes som innenfor Vesten. Omtrent halvparten av tiendeklassingene oppgir at de helst ville reist til USA om de fikk reise hvor som helst. Det er også et land flere elever allerede har besøkt.

## 7.1. USA på verdenskartene

Før vi ser på elevenes uttalte forestillinger om amerikanere skal vi se om deres representasjon av landet på verdenskartene kan fortelle noe om deres oppfatninger. Nord-Amerika eller USA er tegnet inn av 31 elever. 23 av disse skriver «USA» på kartet. De resterende skriver «Nord-Amerika». Samtlige i tiendeklassene har inkludert landet eller verdensdelen. Dette betyr at flesteparten av elevene har landet i sin bevissthet. Sammenligner vi representasjonen av USA med de andre landene som har fokus i denne oppgaven, er USA tegnet flest ganger sett bort ifra Norge.

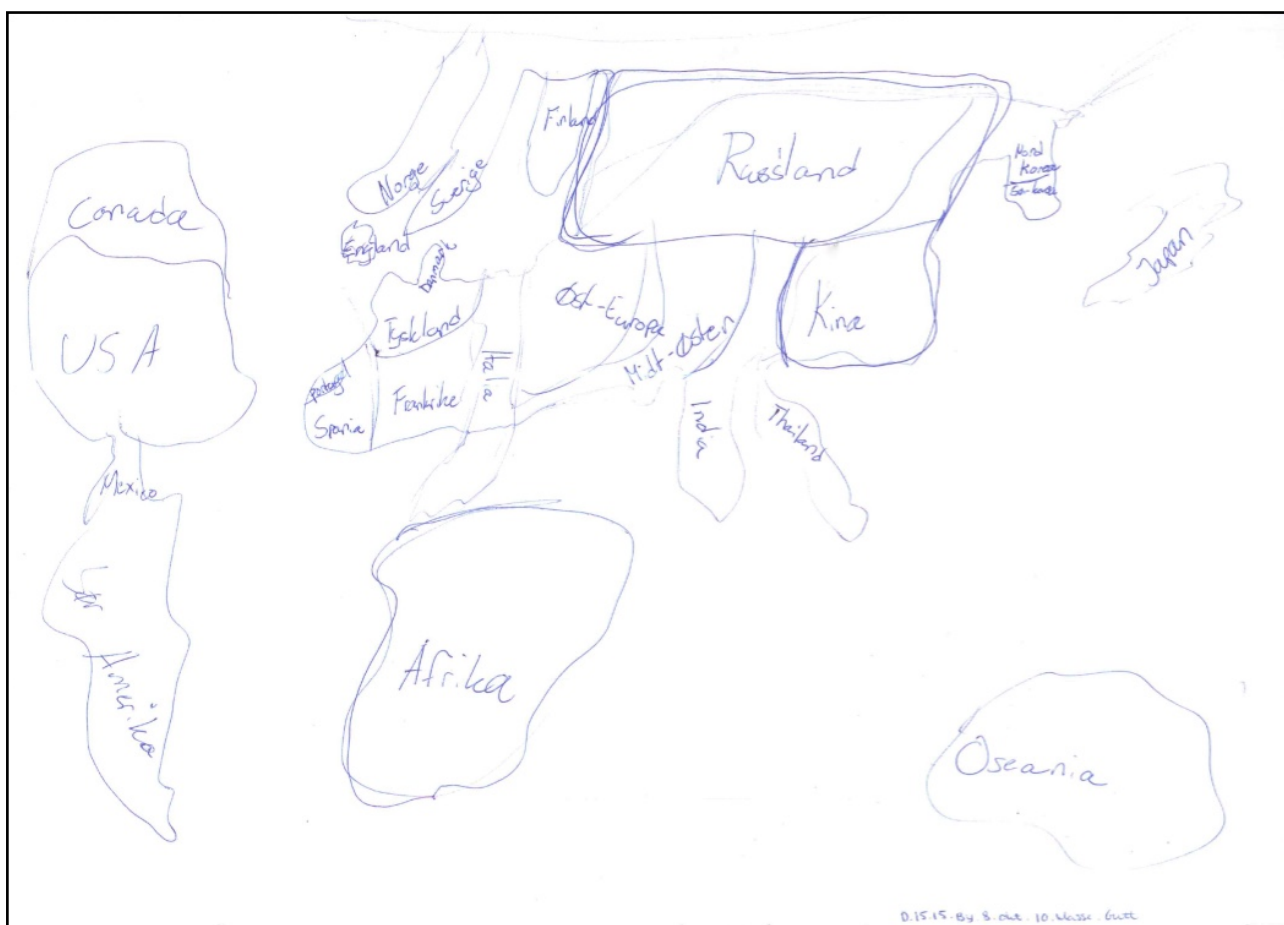


Figur 9: Evens verdenskart. Nordbygd. 10. klasse

USA og Nord-Amerika tildeles ofte mer areal på elevenes kart enn det de i virkeligheten har.

Spesielt blant ungdommene. Overproporsjoneringen kommer særskilt frem om vi sammenligner størrelsen elevene gir for eksempel Afrika eller Asia, med størrelsen de gir USA.

Et tydelig eksempel på dette ser vi i Even (N10) sitt kart (Figur 9). Samtidig blir landet og kontinentet ofte underproporsjonert i forhold til representasjonen av deres egen verdensdel Europa, noe vi ser hos for eksempel Daniel (S10) (Figur 10). Størrelsen landet tildeles kan som Giesecking (2013) skriver, dreie seg om positive oppfatninger av stedet. Samtidig blir landet overdimensjonert av informanter som har både positive og negative oppfatninger av amerikanere, og det synes derfor ingen klar sammenheng.



**Figur 10: Daniels verdenskart. Sørby. 10. klasse**

En annen potensiell årsak er de kartene elevene har møtt tidligere. Kart er grafiske representasjoner som gir en romlig forståelse av verdens geografiske trekk (Brotton, 2012, s. 5), men alle todimensjonale kart, uansett projeksjon, innebærer en feil representasjon av verden fordi det ikke er mulig å fremstille den tredimensjonale jordkloden på et flatt ark. Det er tenkelig at informantenes verdensbilde kan være påvirket av de verdenskart de tidligere har sett. Elevene oppgir i intervjuene at de har gamle verdenskart i klasserommet, eller at de benytter verdenskart på internett. En av

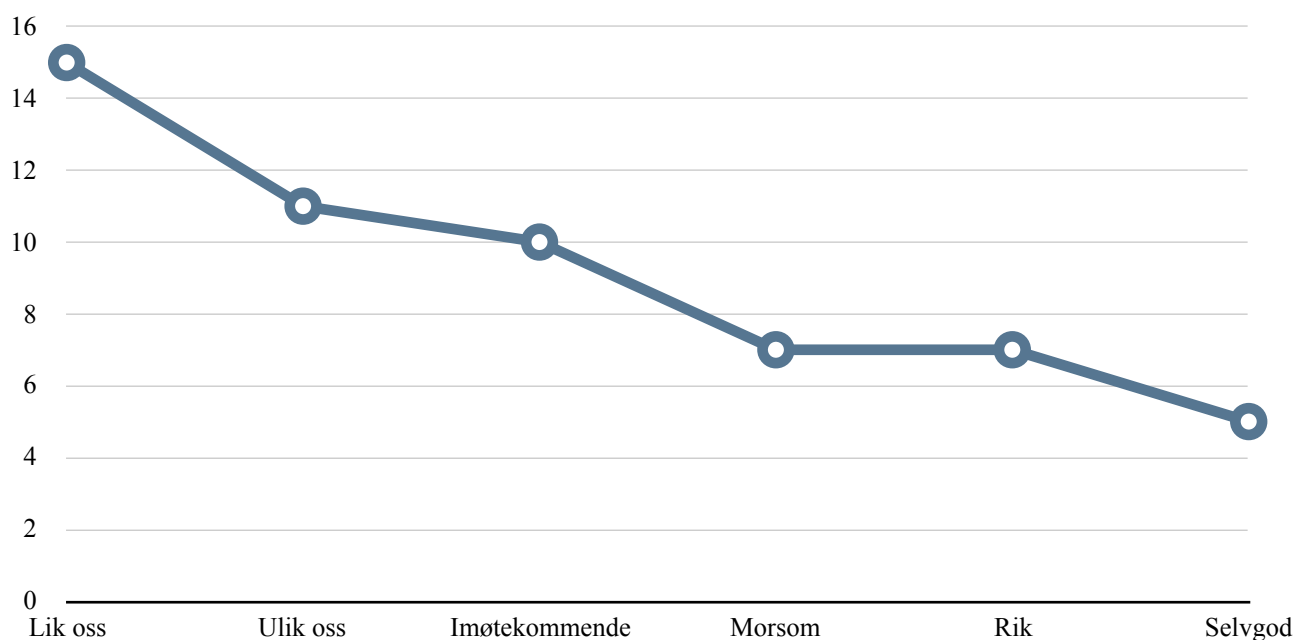


karttjenestene på internett som oftest taes i bruk er Google Maps. Denne tjenesten benytter Mercator projeksjon i sin fremstilling av verden. I en slik projeksjon blir breddegradene fremstilt lengre og lengre fra hverandre desto lenger nord og sør enn kommer. Ved økning av breddegrad vokser dermed avstander og størrelser raskt (Monmonier, 2004). Konsekvensene er at land ved ekvator bevarer sitt rette areal, mens landene ved høyere breddegrader forstørres. Her finner vi både Nord-Amerika og Europa, områdene som gjennomgående tildeles mest plass av informantene.

En tredje forklaring kan være den rollen USA spiller i internasjonale sammenhenger, som kan ha gitt næring til forestilling av landet som en stormakt. Som Alma (S10) sier «*Jeg føler at det er et veldig viktig land. Vi har lært mye om det på skolen*». At det anses som viktig kan ha en sammenheng med den størrelsen elevene gir landet.

## 7.2. Den prototypiske amerikaner

Elevene presenterer mange og varierende forestillinger av mennesker fra USA. På grunn av de ulike oppfatningene benytter elevene sjeldent like karakteristikk for å beskrive amerikanere. Dermed viser prototypemodellen (Figur 11) kun et fåtall av de forestillinger som eksisterer. Oppfatningene som det er bred enighet rundt er blant annet at amerikanere er lik og ulik oss, imøtekommende og morsomme. Disse oppfatningene, samt andre forestillinger, vil bli diskutert nedenfor.



**Figur 11: Informantens prototypiske oppfatning av amerikanere**

### 7.2.1. Amerikanere er lik oss

Øverst på prototypemodellen finner vi at amerikanere er lik oss. 15 av 44 informanter er enig i den påstanden, mens 11 mener vi er ulike. Av alle fokuslandene i oppgaven er det kun amerikanere som anses som lik oss, mer enn de anses som ulik oss. Årsakene til at vi enten er lik eller ulik tilskrives ulike faktorer.

Vi begynner med den mest fremtredende forestillingen hos informantene som er å anse amerikanere som like nordmenn. Denne oppfatningen er utbredt i alle case. De fleste mener likheten kommer av at vi har samme hverdag hvor vi gjør tilnærmet samme aktiviteter samt at vi oppfører oss på samme måte. Vi kan se flere egenskaper elevene betrakter som like ved å se på prototypemodellen av både amerikanere (Figur 11) og nordmenn (Figur 4). De begge innebærer egenskapene imøtekommende, morsom, rik og selvgod.

Gerda (S10) forteller at amerikanere er lik oss og at de er normale mennesker. Normal er et normativt begrep. I dette tilfellet defineres amerikanere som både lik oss og normale. Det kan gi indikasjoner på at de normale er mennesker som er lik oss, og at mennesker fra Vesten sådan er de normale. Området som omfatter Vesten er ikke selvsagt, men uten å forsøke å definere det, betyr det likevel at svært mange mennesker faller utenfor Vesten og dermed faller inn under kategorien «unormal». Et normalistisk perspektiv på verden kan muligens identifiseres her. Å se andre gjennom dette perspektivet vil blant annet bety at en hevder at «de andre» innehar de samme ideer og verdier som en selv har, eller at de i det minste ønsker å innfri disse «universelle» verdiene i sitt fellesskap (Tvedt, 2002). Det som er spesielt med USA, i forhold til de andre landene denne oppgaven retter seg mot, er dens plassering innenfor Vesten og at de verdiene vi betrakter som universelle, gjerne ses som universelle også der.

Et annet perspektiv som kommer til syne er det kosmopolitiske. Det innebærer å oppfatte alle «de andre» som identiske med oss selv. Det finnes ikke annerledeshet som betyr at alle reduseres til å være like (Tvedt, 2002). Fredriks (N10) utsagn om amerikanere kan illustrere dette: «*Mennesker er mennesker uansett. Er ikke noe spesielt med dem*». Han forfekter her at annerledeshet hos «de andre» ikke eksisterer. På samme tid understreker Fredrik (N10) annerledesheten når han beskriver eksempelvis russere. Han sier at alle mennesker er like, men på samme tid inkluderer han ikke russere i sin definisjon av «alle». Dermed kan det i dette tilfellet mer dreie seg om en form for

kosmopolitisk perspektiv på amerikanere, som ikke nødvendigvis gjelder for alle andre fellesskap. Og om perspektivet kun strekker seg til å gjelde for amerikanere kan det ikke betegnes som kosmopolitisk. Samtidig blir australiere og tyskere, to fellesskap som i utgangspunktet var med i denne oppgaven før den ble skalert ned, oppfattet som både lik oss og normale. På dette grunnlag kan det argumenteres for at det eksisterer en form for vestlig kosmopolitisme hos en del av informantene, hvor mennesker i Vesten oppfattes som identiske.

Janne (S5) forteller at amerikanere er lik oss, mer lik oss en andre. Hun peker først og fremst på utseende når hun forklarer hvorfor: «*Afrikanere oppfører seg liksom litt mer annerledes. Og om en skulle stille en fra Norge, Sverige, Afrika, Egypt og Amerika på en rekke, så hadde en sett at det er forskjell på afrikanere. Mens de andre ser lik ut... de er helt vanlige*». De fleste defineres dermed som vanlige, inklusiv nordmenn og amerikanere. Vi ligner utseendemessig. Det er flere som er enig med Janne (S5), mens andre er uenige. Alf (S5) hevder at amerikanere er mørke i huden, men at vi oppfører oss likt og er lik på andre måter. Frank (S5) mener derimot at vi er ulike fordi de er mørke og fordi «*Jeg tror de liksom har føttene litt ut sånn, siden de ikke står på ski like mye som oss*». Han setter hans personlige autostereotypi av nordmenn som skigåere, opp mot amerikanerne og danner så denne xenostereotypien. At disse to elevene ser for seg amerikanere som mørke kan bunne i mangfoldet i USA med stor diversitet i hudfarger, men det kan også, som elevene gir inntrykk av, komme av at de ser for seg et varmt klima i landet og at amerikanerne derfor er brune.

Enkelte informanter mener at vi skiller oss noe fra hverandre på grunn av kulturforskjeller. Gerda (S10) forteller at en slik forskjell vises ved at amerikanere liker å være på stranda, mens nordmenn liker å gå på ski. Harriet (N10) mener i likhet med Gerda (S10) at amerikanere er lik oss, men at vi har ulike hverdager fordi de bader mer enn oss. Kulturforskjellene informantene peker på, dreier seg muligens mer om etablerte stereotyper, enn faktiske forskjeller. At alle nordmenn går på ski, og at alle amerikanere bader, må kunne forstås som en generalisering og utgjør dermed xenostereotyper om begge fellesskapene. I tillegg kan det se ut til at flere generaliserer sitt bilde av amerikanere ut fra det de har hørt fra en venn fra en sørlig stat i landet, hvor vennen har fortalt at de brukte å bade der.

Det er en del informanter som både peker på likheter og ulikheter mellom oss og amerikanere, og enkelte finner det vanskelig å snakke om USA som helhet ettersom det finnes variasjoner av mennesker i landet. Det er for det meste tiendeklassingene som peker på det siste. Caroline (N10)

og Fanny (S10) forteller at det er mange ulike kulturer i USA, og Daniel (S10) finner det lettere å snakke om bestemte folkegrupper i USA, enn amerikanere som helhet. Selv om det i samtale om andre land også fremheves av enkelte at det finnes mange ulike typer mennesker i ulike land, er det mye mer fremtredende i samtale om amerikanere. Elevene påpeker oftere her at det finnes variasjoner av mennesker som bor i landet.

Ut fra prototypemodellen (Figur 11) kan vi se at 11 informanter mener vi er ulike. Ulik betyr ikke nødvendigvis noe negativt, men om vi ser på den prototypiske nordmannen konstrueres hun som blant annet morsom og omsorgsfull, som derfor kan gi indikasjoner på at ulike nordmenn kan innebære mangel på disse egenskapene. Om så er tilfellet kan ikke ulike ses som et gode. Det er likevel variasjoner i de begrunnelser informantene har. Carl (S10) mener ulikheten bunngrunnet i ulike livsførsel. Denne påstanden kan bety en avstand fra det kosmopolitiske perspektivet som fremmer en idé om at alle er identiske (Tvedt, 2002). David (N10) mener forskjellene mellom oss har rot i at de er selvgode. Og Ingull (S10) mener det dreier seg om kulturelle forskjeller, og trekker frem at damer i Norge arbeider, mens de USA ofte er hjemme med barna mens mannen går på jobb. På samme tid har vi Alma (S10) som anser amerikanere som ulike oss fordi de er mer åpne, utadvendte og normale enn oss. Vi ser altså at begrunnelsene varierer, men det er likevel en overvekt av de som tilskriver amerikanere mindre fordelaktige karakteristikk når de beskriver annerledesheten.

### **7.2.2. «De er på toppen»**

Amerikanere beskrives av Caroline (N10) som «*på toppen*». Denne påstanden stiller flere seg bak. Å være «*på toppen*» defineres på ulike måter og ses som både et gode og et onde. Enkelte anser dem som «*bedre*», mens andre mener at amerikanere tror de er «*bedre*».

Berit (S10) uttrykker: «*USA er min store drøm*», Alma (S10) betegner landet som viktig og Fredrik (N10) mener amerikanere er mer moderne. Dette forteller mer om hvilken signifikans de tilskriver USA, enn deres oppfatninger av amerikanere. Landet er av stor betydning og flere mener det er større muligheter der enn i Norge. Bodil (S5) beskriver amerikanere med egenskaper som kan betegnes som positive og forteller videre: «*Pappa sier vi skal flytte til USA om Arbeiderpartiet vinner valget*». Hun formidler så at USA er hennes favorittland fordi det har mer frihet og mindre skatt, noe som passer hennes familie bedre. Som vi kan se her har foreldre trolig mye

påvirkningskraft, spesielt på en tiåring. I dette tilfellet kan vi tydelig se hvordan barns konstruksjon av et land, og muligens menneskene i landet, kan være et resultat av det foreldrene har fortalt.

Carl (S10) sier «*De kan være ovenpå fordi de kommer fra det største beste landet*». Amerikanernes selvtillit blir kommentert av flere informanter, og blir ikke fremstilt som et gode. «*De er på toppen*» forteller Caroline (N10) og utdyper at USA er et «merkeland» med selvgode bortskjemte mennesker. Hanna (S5) sier «*De tror at de er bedre liksom... de er litt yo macca flow som betyr at de føler seg bedre enn andre*». Hun har støtte av flere tiendeklassinger. «*De må være best hele tiden*» sier David (N10). De har dannet en xenostereotypi hvor amerikanere på generelt grunnlag tror de er bedre enn andre mennesker.

En annen faktor som gjør at amerikanerne tilskrives en «topplassing» er økonomi. I prototypemodellen (Figur 11) kommer det frem at 7 informanter betegner amerikanere som rike. Dette tallet inkluderer kun de som mener at de aller fleste i landet er godt bemidlet. Her er femteklassingene mest representert. Mange tiendeklassinger peker heller på at det finnes store forskjeller mellom rike og fattige. De poengterer manglende velferdsgoder som årsak til ulikhetene. Carl (S10) refererer til dyre skoler og lite velferd, og hevder videre at det finnes ghettoer og mye fattigdom i landet. Han har besøkt USA ved flere anledninger, og forteller at han har sett forskjellene. Tiendeklassingene plasserer ikke amerikanere «på toppen» økonomisk, og de fleste mener den ordinære nordmann er mer bemidlet. Det er heller enkelte av femteklassingene som oppfatter amerikanerne som rikere enn oss og dermed plasserer dem «over» oss.

### **7.2.3. Den imøtekommende og morsomme amerikaner**

Elevenes forestillinger av amerikanere er mange, og det er få som benytter utelukkende positive betegnelser i de de beskriver amerikanere. Bildet er dermed delt og svært mange karakteriserer amerikanere med både positive og negative egenskaper. Likevel har de fleste informantene noe positivt å si om amerikanere. Det er disse beskrivelsene vi skal se på nå.

I følge Beate (N10) er amerikanere imøtekommende åpne mennesker. Denne oppfatningen deler hun med 9 andre informanter. De er utadvendte, varme, fordomsfrie, hyggelige, smarte og høflige, forteller flere fra ulike case. Som Alf (S5) sier «*De synes jeg er ganske fine mennesker*». Morsom viser seg også i prototypemodellen, og benyttes også av representanter fra alle case. Andrine (N10)

forteller at amerikanere er morsomme mennesker med selvironi og med en kultur hun liker. Berit (S10) er en av de få som utelukkende benytter ord som kan betegnes som positive i sine beskrivelser. Hun mener amerikanere er ærlige, frempå, morsom, hyperaktive og mer levende enn oss. Hun forteller at Amerika er drømmen, og ser mer opp til deres væremåte enn nordmennesen.

Bodil (S5) har vært i USA og kan fortelle at amerikanere er søte, hyggelige og koselige. Fanny (S10) har også vært i landet, men hadde i forkant av turen flere negative stereotypier av amerikanere, forteller hun. Det ble derimot motbevist da hun besøkte landet og hun oppfatter nå amerikanere som åpne, snille, hjelpsomme og høflige. Mer høflige enn nordmenn. Bildene virker til å være en generalisering ut fra besøk i en delstat i landet. Det forteller likevel at hennes stereotypier ble avkrefte og snudd til det motsatte. Musial (2002) skriver at stereotypier lett bekrefte i møte med mennesker med forventede egenskaper. I Fannys (S10) tilfelle møtte hun andre egenskaper enn forventet og lot sine tidligere oppfatninger vike.

#### **7.2.4. Ufordelaktige forestillinger av amerikanere**

De forestillinger vi til nå har sett gir inntrykk av at informantene for det meste tilskriver amerikanere positive egenskaper, men bildet er mer delt. Flere elever forestiller seg amerikanere som overvektige, gale og rare, selv om dette ikke viser seg i prototypemodellen.

Årsaken til at overvekt og usunn mat ikke viser seg i prototypemodellen er fordi elevene kategoriserer dette på ulike måter. Likevel, 11 av informantene trekker frem spisevaner og overvekt i deres fremstilling av amerikanere. De fleste som benytter disse karakteristikkene mener mange amerikanere er overvektige, men ikke alle. Som Janne (S5) forteller: *«Noen er så tykke at de sitter i rullestol, men jeg har sett tynne amerikanere på film»*. Altså er det en oppfatning av amerikanere som tykkere mennesker eller mennesker som spiser mye, men de fleste elevene har evne til å se at denne karakteristikken ikke kan generaliseres til å gjelde for alle. En årsak kan være filmbransjens fremstillinger, som Janne (S5) peker på. Wiegand (1993) skriver at filmer en viktig kilde til elevens forestillinger av andre. I USA finnes det et mangfold av filmer som distribueres til Norge, som kan tilby elevene flere perspektiver på hva en amerikaner er, og dermed gi de viten om at overvekt ikke gjelder alle. I 5. klasse i Nordbygd viser ikke den stereotypiske overvektige amerikaneren seg i samme grad. De elevene som snakker om amerikaneres matinntak trekker frem at de spiser annen mat. Som Didrik (N5) som tror de spiser frityrstekte biller i USA. Det kan dermed handle mindre

om etablerte xenostereotyper, men heller dreie seg om forenklede forestillinger, uvitenhet eller fantasi.

Ivar (N5) forteller at det selges våpen på butikkene i USA, og David (N10) uttrykker: «*De er litt gale i hodet når det kommer til våpen*». Det påpekes av flere at landet har liberale regler hva gjelder våpen. Lana (N5) forteller at hun har lært at det er mye skyteepisoder i USA fra NRKs Supernytt. I tiden intervjuene ble utført i Nordbygd hadde Supernytt en 15 minutters reportasje om USA og våpen (Granbo, 2015). Denne reportasjen er trolig en av årsakene til at femteklassingene trekker frem amerikaneres forhold til våpen.

Andre egenskaper amerikanere tilskrives som kan betegnes som negative er at de er gale, rasistiske, høylytte, hensynsløse, rare og dumme. De fire førstnevnte karakteristikkene nevnes av tiendeklassinger, mens de sistnevnte av femteklassinger. Enkelte i begge case i Sørby karakteriserer dem også som mindre hjelpsomme og omsorgsfulle enn hva vi er. Dermed kan xenostereotypien av amerikanere være dannet ved å sammenligne dem med autostereotypien av omsorgsfulle nordmenn (Figur 4). Xenostereotypien av amerikanere kan på den andre siden ha forsterket deres egen autostereotypi. Som Musial (2002) skriver kan xenostereotyper av et annet folk ofte fortelle mer om eget fellesskaps bilde av seg selv, enn om «de andre».

### **7.3. Oppsummering**

Amerikanere oppfattes først og fremst som lik oss. Hovedvekten av xenostereotypiene av amerikanere har likheter med autostereotypiene av nordmenn. USA befinner seg i Vesten, i likhet med Norge, noe som kan være en av årsakene til at elevene anser oss som like. De vurderes gjennom et normalistisk perspektiv (Tvedt, 2002), og ettersom elevene opplever at USA og Norge forfekter samme verdier vurderes amerikanerne positivt på bakgrunn av dette. Omtrent alle elevene har noen fordelaktige karakteristikk å tilskrive amerikanerne, men det uttrykkes om lag like mange xenostereotyper med motsatt fortegn. Forestillingene av amerikanere er mangfoldige, som kan indikere at elevene kjenner til ulike historier og forestillinger, og dermed har en evne til å i større grad se for seg mennesker med ulike egenskaper. De mest fremtredende forestillinger av amerikanere er at de er imøtekommende, morsomme og rike, men samtidig selvgode, overvektige og for glade i våpen. Flere elever har hatt direkte erfaringer med amerikanere. På den ene siden har

dette skapt flere positive representasjoner, men på den andre siden blir disse representasjonene generalisert til å gjelde for alle amerikanere.



## 8.0. Afrikanere

*«Hvis jeg tenker på en slik jente, så tenker jeg at moren er syk og faren er død. Også tenker jeg at hun må jobbe for moren. Hente vann for henne slik at hun skal få det fint».* (Bodil, S5)

I dette kapittelet presenteres elevenes oppfatninger av afrikanere. I analysen vil jeg redegjøre for hvorfor oppgaven fokuserer på afrikanere som et homogent folk, og ikke et spesifikt folk på kontinentet. Afrika er en «enhet» samtlige informanter har oppfatninger av, og meninger om. Dette har resultert i et vesentlig lengre kapittel enn om de andre fellesskapene oppgaven belyser.

### 8.1. «Jeg vet bare at Afrika er et land»

I forkant av intervjuene hadde jeg valgt ut to spesifikke land-case i Afrika, Nigeria og Sør-Afrika, men i løpet av de første intervjuene forsto jeg at svært få av elevene hadde kjennskap til landene. På samme tid er det ikke mangel på beskrivelser av afrikanere på generelt grunnlag. De kan bare ikke knyttes opp til spesifikke land. Det peker dermed på et viktig funn som trer frem tidlig i analyseprosessen: afrikanere ses som en helhet og kan snakkes om som ett folk og ett kontinent. Dette funnet gjelder for flestparten av informantene. På bakgrunn av dette har sør-afrikanere og nigerianere måtte vike i denne oppgaven, for å heller konsentrere oss om afrikanere. Dette skiller seg fra samtale om andre kontinenter som for eksempel Asia og Europa. Her kunne få elever generalisere asiater eller europeere, men kunne gi beskrivelse av mennesker når temaet ble skalert ned til å omhandle spesifikke land. Det indikerer at afrikanere oppfattes som en ensartet gruppe, mens mennesker fra andre kontinenter innehar variasjoner som gjør at en ikke kan uttale seg om dem som en enhet. Når Alma (S10), en reflektert og bereist tiendeklassing, fortalte hvor i verden hun hadde reist kunne hun oppgi landene på alle stedene hun hadde vært, bortsett fra i Afrika. Dette eksemplifiserer hvor lett det er å snakke om Afrika som en helhet, fremfor å benytte mer spesifikke termer som forteller hvor hun faktisk har vært.

Et annet funn er at verdensdelen forstås som et land, heller enn de 54 (55 med Vest-Sahara) ulike landene kontinentet består av. Spesielt i 5. klasse, men óg av enkelte i 10. klasse. «*Det er et veldig stort land*» sier Bodil (S5) og «*Jeg vet bare at Afrika er et land*» uttaler Fredrik (N10). Lignende tendenser hvor geografiske områder som byer og verdensdeler er blitt kategorisert som land, har vist seg i tidligere undersøkelser (Pike & Clough, 2005). Dette kan dreie seg om femteklassingers

romlige forståelse, men peker fremdeles på et viktig aspekt: Elevene vet for det meste at både Asia, Europa og Nord-Amerika er verdensdeler, men ikke Afrika. Det kan gi en indikasjon på at Afrika som verdensdel er underkommunisert. Wiegand (1993) skriver at media kan være årsaken til den offentlige forestillingen av kontinentet Afrika som et homogent land, fordi de gjentatte ganger har referert til kontinentet på bestemte måter som undergraver kontinentets mangfold og dets 54 land. Dette støttes av Simonsen (2010, s. 23) som skriver «Many commentators describe the African continent more in terms of a country than those of a continent, in effect reducing the discursive space that allows for a differentiated understanding of change and social dynamics» (2010, s. 23). Dermed kan måten ulike aktører snakker om kontinentet bidra til å danne et inntrykk av ensartethet.

## 8.2. Afrika på verdenskartene

Verdenskartene kan være med å illustrere den utbredte forståelsen av et homogent Afrika. Ved en gjennomgang av samtlige 44 kart, er Afrika representert i 31. Sammenlagt er afrikanske land tegnet inn også 31 ganger, som gir et gjennomsnitt på ett land per elev som tegner kontinentet. 18 av elevene tegner kun verdensdelen uten å plassere noen land innenfor den. Sammenligner vi disse tallene med tall fra Asia er det stor forskjell. 34 elever inkluderte Asia eller asiatiske land, og i gjennomsnitt ble tre asiatiske land inkludert i hvert kart. Altså to land mer per informant. Dette skjer selv om det er flere land i Afrika enn i Asia. Jannes (S5) kart (Figur 12) er et eksempel som illustrerer dette godt. Hun inkluderer flere asiatiske land, mens Sør-Afrika er det eneste plassert i Afrika. Egypt er tegnet inn, men er plassert utenfor kontinentet. Lokaliseringen av Egypt i Asia viser seg i flere kart.

Når nær halvparten av informantene tegner Afrika som en form uten innhold, kan det underbygge den forståelsen som ble påpekt tidligere hvor Afrika oppfattes som et homogent land. Det behøver nødvendigvis ikke være tilfellet, men ettersom dette gjentar seg når det gjelder Afrika, men ikke andre kontinenter, gir det muligheter for å fortolke kartene slik. Det kan også dreie seg om mindre kunnskap om Afrika enn andre kontinenter som gjør at elevene ikke kjenner til landene i verdensdelen.



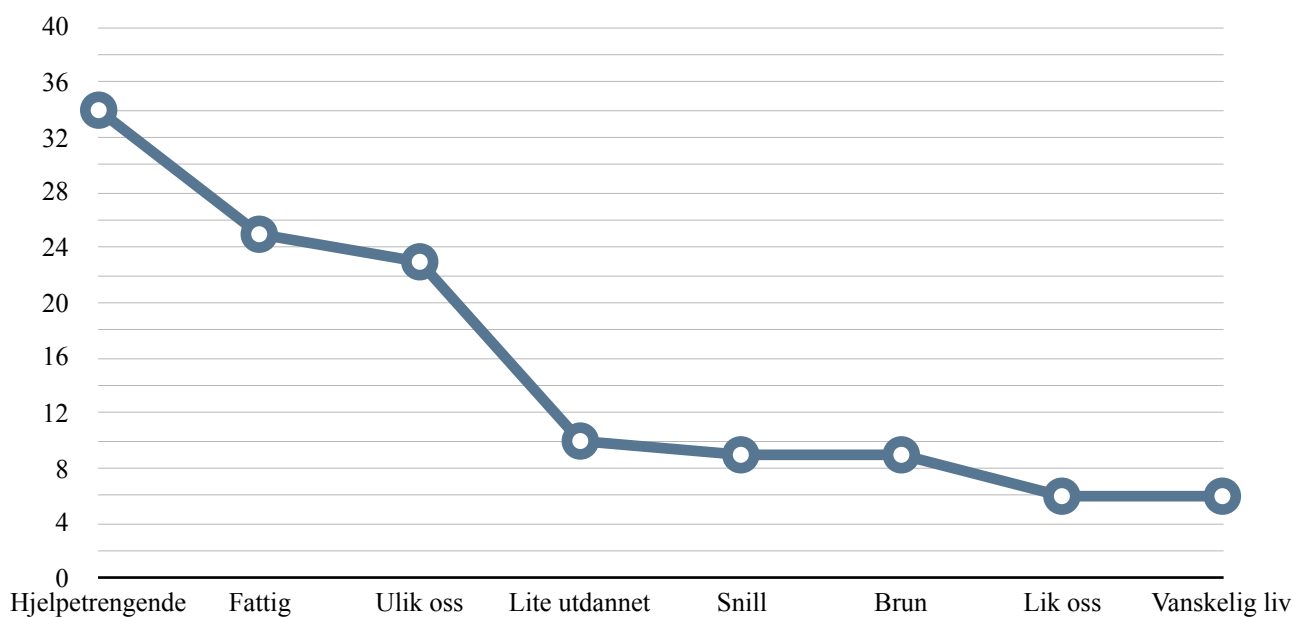
(Monmonier, 2004). Kart som kan være inspirert av en Mercatorlignende projeksjon ser vi eksempler på i de fleste kartene hvor elementene ikke er randomisert.



**Figur 13: Harriets verdenskart. Nordbygd 10. klasse**

## 8.4. Den prototypiske afrikaner

Prototypemodellen (Figur 14) viser hvordan informantene forestiller seg en typisk afrikaner. Av den kan vi lese at afrikanere blant annet behøver hjelp, er fattig, er ulik oss og har lite skolegang. Forestillingen av afrikaneren skiller seg fra oppfatninger av andre folk, fordi informantene i større grad beskriver afrikanere med samme karakteristikk. Det vil si at det er stor enighet blant informantene av hvordan en prototypisk afrikaner er. Flere av disse karakteristikkene vil bli diskutert nedenfor.



**Figur 14: Informantens prototypiske oppfatning av afrikanere**

### 8.4.1. Afrikanere er ulik oss

Flesteparten av informantene plasserer afrikanere i kategorien «ulik oss». Dette er den mest fremtredende beskrivelsen av afrikanere, og trekkes frem av 34 elever. De peker på flere årsaker til ulikheten. En av de mest utbredte grunnene til at elevene opplever at vi skiller oss fra hverandre er at de er fattigere enn oss, noe som vil bli diskutert mer inngående senere. I dette underkapittelet vil heller to andre faktorer som hyppig trekkes frem som årsak til forskjellene bli vurdert. Den ene er at afrikanere oppfattes som mørkere enn oss og den andre er at de oppleves som mer kulturelle enn oss. Dermed blir studier av whiteness interessant når elevenes forestillinger av afrikanere diskuteres. Studier av whiteness dreier seg blant annet om at hvite innehar et privilegium i kraft av å være hvite, fordi de kan overse sin egen rase og hudfarge (Jensen & Loftsdóttir, 2012). Hos informantene er hudfarge sjeldent et tema når samtalen dreier seg om mennesker med samme hudfarge som dem selv. Den kommer først til syne når mennesker besitter en annen farge. Hudfarge blir en sjelden gang trukket frem av informantene i samtale om for eksempel Kina, men det er først når vi snakker om Afrika at markøren for alvor kommer til syne.

Det er spesielt i femteklassene at whiteness-studier relatert til hudfarge blir relevante. De trekker frem at afrikanere er mørke i huden, samtidig som de ikke benevner hudfargen til mennesker fra andre fellesskap. Det er kun Gina (N5) som beskriver mennesker fra både eget og andres land med hudfarge. Med dette tilskriver hun alle mennesker en rase, og tar slik avstand fra forestillingen om at hvite mennesker ikke har rase. Dermed stemmer Ginas (N5) syn overens med Frankenbergs

(1993), ved å fremheve at hvite mennesker har rase i samme grad som ikke-hvite. Aktører innenfor whiteness-studier ser det ikke som problematisk å anerkjenne at mennesker har ulik hudfarge. Det problematiske kommer til syne når elevenes hvite hudfarge fremstår som så naturlig at den ikke er relevant å nevne for å beskrive eksempelvis nordmenn eller amerikanere.

Enkelte i Sørby 5. klasse og Nordbygd 10. klasse trekker frem at afrikanere har en annen hudfarge enn nordmenn, men understreker at dette ikke har betydning for hvem de er som mennesker. Som Charlotte (S5) sier: *«Jeg tror vi er like. Selv om de har forskjellig hudfarge så betyr det ingenting»*. De er altså bevisst på at mennesker ser forskjellig ut, noe som ikke betyr annet enn at de anerkjenner denne utseendemessige ulikheten. Samtidig, om vi ser på ordene som benyttes, uttrykker Charlotte (S5) at det er «de» som har forskjellig hudfarge. Det kan da gi et inntrykk av at vi har den «normale» fargen, mens «de» besitter en annen og forskjellig farge. Dermed kan whiteness-studier være relevante også her. Å betrakte hvit hud som normen er kompatibelt med ideene om at det er «de andre» som har en rase, mens de hvites farge ikke trenger å påpekes fordi den fremtrer som «normal» (Hartigan, 1997).

Et annet moment som gjentar seg hos flere informanter, spesielt i tiendeklassene, er vektingen av afrikanere som annerledes fordi de representerer en «unik» kultur. Frankenberg (1993) påpekte hvordan hvite mennesker ofte anser fargede som mer kulturelle enn seg selv. De fargede besitter en mer ekte og mer «kulturell» kultur. Som Carl (S10) sier *«Afrika er annerledes fra alle andre steder med egen unik kultur»*. Dette påpekes av andre informanter, sammen med oppfatningen av afrikanere som mer tradisjonelle. Fanny (S10) mener kunsten og tradisjonen i Afrika henger igjen fra tidligere tider. Tradisjonell i denne sammenhengen peker på det som anses som mindre moderne. Informantene nevner blant annet selvbergingsjordbruk, dans, trommemusikk, andre typer klær og det å lage redskaper med hendene. Flere romantiserer disse karakteristikene, men de benyttes også som argumentasjon for at enkelte informanter ikke ønsker en afrikansk venn. I det enkelte oppfatter afrikanere som mer kulturelle enn seg selv, blir også afrikaneren beskrevet som å være tilbake i tid i en slags umoderne tidsalder som ikke passer inn med elevenes selvopplevde modernitet. Erik (S10) utsagn om hvorvidt han kunne fått en afrikansk venn illustrerer dette: *«Det hadde vært hyggelig, men jeg vet ikke om vi hadde klaffa. Om det hadde vært av den rike delen som vet hva teknologi er så ja, men om de ikke vet hva mobil er vet jeg ikke helt. Da blir det litt kulturkrasj»*. Det kulturkrasjet han refererer til kan tolkes som møte mellom det utviklede moderne Norge og det tradisjonelle Afrika, hvor han har en oppfatning om at flesteparten i Afrika ikke kjenner til moderne

teknologi. Synet på Afrika som mer tradisjonelt og mindre utviklet, slik store deler av informantene ser kontinentet, korresponderer også med orientalistiske forestillinger (Said, 2001).

At det finnes kultur og tradisjoner i eget land blir sjeldent påpekt i samtale om Norge. Når temaet er ordinære nordmenns liv trekkes menneskenes rikdom oftere frem, noe som plasser dem selv innenfor kapitalismen. Afrikanere er oppfattet av de fleste informantene som grunnleggende fattig og derfor ikke delaktig i et slikt kapitalistisk samfunnssystem. Dermed settes de utenfor, og Frankenberg (1993) hevder at et slikt syn er en fortsettelse på den koloniale diskursen hvor Vesten har industrien og fremskrittene, mens «de andre» er mindre utviklede og sitter fast i tradisjon og kultur.

#### **8.4.2. «Afrikanere har det vanskeligere - men de er glade uansett»**

Det er et faktum at de fleste landene som scorer lavest på FNs levekårsundersøkelser er afrikanske land (UNDP, 2014), og at flere land på kontinentet har utfordringer med ulike aspekter. Afrika har opplevd endring de siste årene, men fremdeles påpeker blant annet Eidhammer (2012, s. 27) at mange på det afrikanske kontinentet lever i like stor fattigdom i dag som for femti år siden. Samtidig har Afrika et mangfold av variasjoner hva gjelder land, mennesker og muligheter, men bildet av fattigdommen ser ut til å sitte sterkest hos informantene. At afrikanere er fattige er en av de første karakteristikkene som nevnes i samtale om Afrika. Som Jarle (N10) sier «*Det er alltid fattigdom i Afrika*».

Afrikanere defineres oftere ut fra hva de ikke har, enn hva de har. Først og fremst er dette penger, og dernest andre mangler som er et resultat av å ha lite penger. Bård (N5) forteller «*De er lik oss, bare uten hus*». I Nordbygd 5. klasse er det flere som peker på det samme, eller trekker frem at afrikanere har utilfredsstillende boforhold. Oppfatningen blir støttet av enkelte i begge case i Sørby. Klær trekkes også frem som en mangel. Både Gina (N5) og Bård (N5) forteller at afrikanere går uten klær eller kun i trusa. Hvorvidt afrikanere har tilgang på skole finnes det varierende svar på. Flesteparten i alle case mener skolen er for de få, og at den er mangelfull der den faktisk er tilstede. De fleste peker på dette som et problem for Afrika. På samme tid har vi Hanna (S5) som forteller at afrikanere går på skolen, men at de lærer andre ting enn oss. En betraktning som kan relateres til indigenous knowledge (oversatt til norsk: urfolkskunnskap). Det handler om å anerkjenne at en annen type kunnskap enn den vestlige er mer relevant for andre samfunn (Breidlid, 2013). Hun er

den eneste med en betraktning som skiller seg fra forestillingen om at vestlig utdanning er den mest fordelaktige. Andre mangler som informantene i alle casene trekker frem er utilfredsstillende menneskerettigheter, færre muligheter for fremtiden, og mangel på mobil, internett, mat og vann.

Samtidig finner vi unntak fra fattigdomsoppfatningen. Alma (S10) forteller at Afrika ikke bare er fattigdom. Hun har selv vært i et afrikansk land og mener hun ikke kan generalisere ut fra den fattigdommen hun så på landsbygda der hun var. Wiegand (1993) skriver at reiseerfaringer minsker stereotypiske oppfatninger. Ettersom Alma (S10) har reist i flere land, kan dette gi en indikasjon på at hennes reiseerfaringer har gitt henne en forståelse for mangfoldet som eksisterer ulike steder. Dette kan ha utstyrt henne med en forsiktighet for å uttrykke xenostereotyper av store områder. Jonas (S10) har en lignende forståelse: *«Det er mange som tror at hele Afrika er fattig, men det er jo så mange land der... Flere land i verdensdelen er rike og normale»* tilføyer han. Han anerkjenner at det eksisterer mangfold i verdensdelen. Samtidig benytter han begrepet «normal» når han beskriver de rike landene i Afrika. Å være rik kan ikke betegnes som normalen for flesteparten av verdens befolkning. I denne sammenhengen fremstilles vi som de normale, og land som er lik oss er dermed normale i kraft av å være lik oss. Her kan vi trekke linjer til det normalistiske perspektivet. Det normalistiske perspektivet forfekter at alle i bunn og grunn er like, men at det kan være mangler ved «de andre» som gjør at de ikke enda har oppnådd den «rette utvikling» (Tvedt, 2002). Utsagnet til Jonas (S10) kan tolkes som at deler av Afrika har oppfylt disse «manglene» og dermed blitt tilfredsstillende lik oss og «normale».

Flere informanter i alle casene mener at afrikanere har det vanskelig. At de har en tøffere hverdag, må arbeide mye mer enn hva vi gjør og at de må arbeide for goder som vi tar for gitt. Dette i likhet med Christophersens (2010) funn blant norske ungdomsskoleelever som ofte tegner et elendighetspreget bilde av kontinentet. I Børhaug og Bakkens (2009) studie fant de at «de andre» ofte ble fremstilt i relasjon til nordmenn i undervisning i barnehage og barneskole, hvor «de andre» ble portrettert som om de hadde det vanskeligere enn oss. Lignende funn fant Nordkvelle og Tvette (2010) i norske lærebøker. Afrikanere ble portrettert som mennesker uten håp for fremtiden og som for alltid fattige. Det er dermed mulig at skolens læremidler har hatt en innvirkning. Denne forestillingen kan også se ut til å bygge på en annen ide flere trekker frem, nemlig et uutviklet umoderne Afrika. Som Ingull (S10) forteller *«Det virker som de hoppet over den industrielle revolusjonen. De har ikke bygget byer og sånt. Med arbeidsplasser og folk som betaler skatt»*. Forestillingen om ensidig jordbruksarbeid, henting av vann og hardt arbeid for å innfri



grunnleggende behov som mat og klær finnes hos informanter i alle casene. «De» er ikke utviklet nok og er ikke kommet til det nivået i utviklingen som det vi er. Det er likevel en forestillinga av at afrikanere ønsker å ha samme utvikling som vi har hatt. Dermed har disse forestillingene likhetstrekk med det normalistiske perspektivet (Tvedt, 2002).

Bistandskommunikasjon portretterer ofte Afrika som et vanskelig sted å være for menneskene som bor der. Bodil (S5) forteller hvordan hun tror hverdagen til en jente på hennes egen alder er: *«Hvis jeg tenker på en slik jente, så tenker jeg at moren er syk og faren er død. Også tenker jeg at hun må jobbe for moren. Hente vann for henne slik at hun skal få det fint»*. Hun oppgir videre at denne historien er inspirert av en TV-reklame for at folk skal hjelpe afrikanere. Når dette bildet, hentet fra en bistandsvideo, definerer hennes forestilling av afrikanere, eksemplifiserer det hvilken påvirkningskraft bistandskommunikasjonen har. Dolinar og Sitar (2013) har undersøkt hvordan slik kommunikasjon konstruerer endimensjonale historier om hele kontinentet, fylt opp med negative stereotypier. Det er slike xenostereotypier Bodil (S5) ser ut til å kopiere for å konstruere afrikaneres hverdag som spesielt vanskelig.

Et par av elevene kjenner medlidenhet med afrikanere basert på alle de mangler og utfordringer informantene mener finnes på kontinentet. Både lærebøker og undervisning har vært delaktig i portrettere afrikanere på en måte som skaper sympati og derav medlidenhet (Børhaug & Bakken, 2009 ; Nordkvelle & Tvette, 2010), og elevenes erfaringer med disse samt medie- og bistandskommunikasjon kan ha fremmet disse bildene. Lana (N5) synes synd på dem fordi de har fått ebola og Beate (N10) forteller *«Jeg begynner å gråte bare jeg ser på nyhetene. Jeg vil liksom ikke være med de som har det dårlig for da får jeg dårlig samvittighet for å ha det bra»*. Begge uttrykker sympati og for Beate (N10) fører denne sympatien til dårlig samvittighet for hennes egen privilegerte situasjon.

På den andre siden er det flere som mener afrikanere har det bedre enn oss fordi de har mindre materielle goder. De er mer lykkelige og oppfatningen av dem som snille og omsorgsfulle er godt representert i alle casene. Disse forestillinger kan relateres til tredje-verden-perspektivet, hvor en kun ser annerledeshet ved «den andre» av positiv art. «De andre» konstrueres til å være håpet fordi de ikke har vært en del av Vestens utvikling (Tvedt, 2002). Caroline (N10) forteller at de snilleste menneskene bor i Afrika *«... for de er ikke så høy på seg selv, vi i Norge er veldig høy på oss selv. Det er de som tar best vare på hverandre»*. Afrikanere fremstilles her, og av andre informanter, som et folk som i større grad tar vare på hverandre. De representerer noe positivt som vi ikke har i

Vesten. Beate (N10) underbygger dette i sin fremstilling av europeere: «*De tror de er bedre enn andre. Og at de kan bruke penger på det dem vil. De tenker egentlig ikke så mye på andre*». På samme tid som afrikanerne fremstilles som et «bedre» folk, anser ikke elevene afrikanere som kun bærere av positive egenskaper og derfor er ikke tredje-verden-perspektivet fullstendig tilstede. Egenskaper som lykkelig, snill og omsorgsfull er gjerne begrunnet med at de har det tøffere eller har mindre materielle goder. Beate (N10) mener for eksempel at afrikanere er lykkelige såfremt de har mat, vann og klær. Bodil (S5) mener de blir glade for alt de får, om så det dreier seg om en kopp varm melk. Dette har likhetstrekk med Bakkens (2015, s. 191) undersøkelser hvor elevene konstruerer en takknemlighet hos de andre for å få ting som elevene selv mener de ikke hadde blitt glad for.

I likhet med bistandskommunikasjon, kan filmer være med å portrettere afrikanere med stor gjennomslagskraft, og kan ha vært med å skape bildet av både den fattige og den lykkelige afrikaneren. Andrine (N10) retter blikket mot både filmene og TV-reklamene som fremstiller Afrika:

*De er glade i å springe. I alle filmer fra Afrika springer barn med en liten svart og hvit plastikkball. Og de ser skikkelig glade ut... med mindre det er TV-reklame og de har bedt ungen om å se lei seg ut. Dokumentarer gir inntrykk av at de er glade. Og de klager jo ikke for de vet jo ikke bedre.* (Andrine, N10)

Utsagnet peker på flere momenter. For det første er afrikanere glade mennesker. Videre er de gitt denne egenskapen fordi de ikke vet bedre. En påstand som kan indikere at afrikanere er mindre opplyste enn for eksempel oss selv. Det kan tolkes som et nedverdiggende og tilbakeliggende bilde i korrespondanse med orientalismen (Said, 2001). Videre forteller Andrine (N10) at hun er kritisk til den kommunikasjonen bistandsvideoer formidler, men at hun stoler på dokumentarenes fremstillinger. Barrett (2005) og Wiegand (1993) skriver at den type kanal er av de viktigste kilder til bildene av «de andre». Utfordringen med dokumentarer er at de forventes å være legitime og presentere riktige kilder, noe Andrine (N10) forfekter. Samtidig viser de kun en liten del av verdensdelen, og når bildene basert på en dokumentar generaliseres til å omhandle alle på det afrikanske kontinentet forekommer xenostereotyper om afrikanere. I dette tilfellet er xenostereotypien at afrikanere er glade. Xenostereotypien assosieres gjerne til å være positiv, men det er like fullt en generalisert forestilling om alle menneskene i Afrika.

Til sist må det nevnes at enkelte, dog et fåtall av informantene, presenterer afrikanere innenfor en realistisk ramme hva gjelder fattigdom og det livet afrikanere lever. Flere vektet at det eksisterer ulikhet mellom mennesker i Afrika. Hvor det finnes både rike og fattige mennesker, de med og de uten hus, utdanning, mobil og menneskerettigheter.

### 8.4.3. Afrikanere trenger hjelp

Som vist har flesteparten av informantene en oppfatning av at afrikanere mangler ulike nødvendigheter som vann, mat og penger. På bakgrunn av dette har de også sterke meninger om hvorvidt afrikanere behøver hjelp fra Norge og hvordan denne hjelpen eventuelt bør utformes.

Flesteparten av informantene mener Afrika trenger hjelp, og at vi bør hjelpe dem. Barna er mest representert når det gjelder oppfatningen av at Afrika trenger hjelp fra nettopp «oss», men forestillingen deles også med størsteparten av ungdommene. Som Tvedt (2002) skriver er eller ønsker Norge å være, en humanitær stormakt. Denne rollen kan ha påvirket informantene til å danne en autostereotypi om eget land som en reddende aktør. Videre er skolens undervisning og lærebøkene utformet på måter som skaper både medlidenhet, solidaritet og som fremmer at «de andre» behøver hjelp (Børhaug & Bakken, 2009 ; Nordkvelle & Tvette, 2010 ; Bakken, 2015). Dermed kan disse kildene, sammen med media og bistandskommunikasjon, ha konstruert og forsterket denne oppfatningen (Dolinar & Sitar, 2013).

Flere informanter hevder at afrikanere ikke kan klare seg selv uten hjelp fra Vesten. Vår rolle som en hjelpende aktør kan illustreres av Caroline (N10): *«Hvis vi bare hadde gitt dem noen av de luksuspengene vi har, så hadde mange liv vært reddet... Vi kan hjelpe dem på veien til ordentlige liv»*. Ettersom fokuset i utviklingsforskning har vært fattigdom og ikke-utvikling i følge Tvedt (2002), kan informantene ha internalisert disse bildene og derav forfekte at Afrika må «reddes» og at akkurat vi kan redde dem.

Informantene foreslår ulike fokusområder for hvilken hjelp Afrika behøver. Vann er, som etablert tidligere, en mangelvare i hele Afrika i følge mange informanter. Elever fra alle casene trekker frem at Norge bør hjelpe Afrika med vann. Janne (S5) forteller: *«Om man kjøper Bon Aqua vann gir man rent drikkevann... When Britannia drinks one, Africa drinks two»*. Dette er ikke tradisjonell bistand som Dolinar og Sitar (2013) referer til, men dreier seg om Corporate Social Responsibility (heretter CSR). Dette omhandler bedrifters samfunnsansvar og er i Stortingsmelding nr. 10 (2008-2009, s. 7) forklart slik: «Kjernen i begrepet er hvilket ansvar bedrifter bør påta seg for mennesker, samfunn og

miljø som påvirkes av virksomheten». CSR innebærer at bedrifter yter en innsats i for eksempel et hjelpeprosjekt som berører deres virksomhet. På den ene siden kan dette bunne i et ønske om å ta samfunnsansvar, men på den andre siden kan det være en del av en markedsstrategi slik blant annet Frankental (2001) peker på. Han hevder at CSR er for vagt definert for å anvendes, og at det i bunnen er en PR-oppfinnelse.

I dette tilfellet var kampanjen et samarbeid mellom Røde Kors og Bon Aqua for å sette fokus på vannmangel i Afrika, men det er tenkelig at dette på samme tid var en markedsføring for mersalg av Bon Aqua slik Johannessen (2012) hevder. Hun peker også på måten denne reklamen benytter språket, hvor en får inntrykk av at hele Afrika lider av vannmangel. Denne reklamen ser ut til å ha påvirket Janne (S5), og den har således rettet fokuset mot vannmangel. Berit (S10) mener vann er et viktig satsningsområde for hjelp til afrikanere, og forteller at de under konfirmasjonsundervisningen gikk med bøsser i samarbeid med Kirkens Nødhjelp for å samle inn penger til vann i Afrika. Også Helene (S10) forteller om tv-reklamer med slagord som «*Gi vann til barn i Afrika*». Disse eksemplene viser hvordan reklame og NGO-er kan være med på forme informantenes mening om behovet for å hjelpe Afrika, og det viser hvordan xenostereotypien om vannmangel på hele kontinentet kan være internalisert av informantene.

Videre retter femteklassingene ofte fokus mot blant annet hus, mat, penger, klær og kosebamser i det de forteller hva Afrika behøver mest hjelp til. Løsningene de skisserer er ofte kortvarige. Ida (S5) illustrerer dette med utsagnet: «*Vi kan spare opp mynter i en lastebil å sende den til Afrika*» og Mona (N5) foreslår å sende nesten alle leger til Afrika. Dette på grunn av sykdommen ebola som hun, med flere, tror eksisterer i hele verdensdelen. Dette er en xenostereotypi som forsterker det elendighetsbilde flere informanter skisserer og som Christophersen (2010) også finner hos norske ungdomsskoleelever. Flere uttrykker videre løsninger som de selv er en del av personlig. Eksempelvis Ferdinand (N5) som forteller: «*Jeg har sendt de gamle klærne mine til Afrika*» og Cesilie (N5) som beretter om at familien har et fadderbarn i Sudan som hun sender tegninger og klistremerker til.

Samtidig er det flere, spesielt i 10. klasse, som retter blikket mot mer langvarige satsningsområder. Som utbygging av skole, helsevesen, forebygging av sykdommer, infrastruktur og styring av penger. Enkelte mener afrikanere har behov for hjelp innenfor alle områder og på alle steder som Even (N10) «*Vi bør hjelpe dem med vann, penger, gjenoppbygging og egentlig det meste*». På den

andre siden finnes det enkelte som nyanserer bildet og trekker frem at kontinentet har stor variasjon og at det finnes ulike behov for en eventuell hjelp.

Selv om de fleste informantene hevder at Afrika trenger hjelp, finnes det unntak med ulike begrunnelser. Alma (S10) er den som retter mest kritikk mot bistand. Hun har sett dokumentaren «Den gode viljen» på NRK som utfordrer hvorvidt bistanden har hjulpet slik intensjonen var. Dermed er hun blitt usikker på hvorvidt vi bør gi noe fordi hun frykter at ressursene som benyttes ikke vil komme afrikanerne til gode. Her ser vi den kredibilitet og påvirkningskraft en dokumentar kan gi. Alma (S10) er skeptisk på grunn av det hun har sett, ikke fordi hun ikke ønsker å dele av sine goder. Hanna (S5) og Janne (S5) mener at afrikanere ikke trenger vår hjelp. Afrikanere klarer seg selv, sier begge. Disse femteklassingene tar dermed avstand fra det hjelpeperspektivet som er skissert tidligere, hvor «de andre» behøver å «reddes» (Tvedt, 1990 ; Børhaug & Bakken, 2009).

I tillegg er det informanter som mener at Afrika behøver hjelp, men hvor deres vilje til å hjelpe ikke er tilstede. Dette finner vi kun hos tiendeklassinger, spesielt i Nordbygd hvor nesten halvparten av elevene frontet et slikt syn. Jarle (N10) forteller: «*Ja selvfølgelig trenger de hjelp med rent vann, mat, penger og medisin mot sykdommer, men vi kan ikke bare gi det bort. For det går ikke. De må faktisk gjøre noe for å få det*». Han peker på at afrikanere selv må gjøre noe for å bedre egen situasjon, ikke bare motta ressurser fra andre. David (N10) og Fredrik (N10) har lignende oppfatninger. Fredrik (N10) mener afrikanere trenger hjelp, men hevder at de ikke hadde trengt det om de bare hadde villet nok. «*Tror egentlig det bare er for å få penger at det er sånn*», sier han videre. En uttalelse som kan tolkes som antydninger til beskyldninger om at afrikanere forsøker å fremstå som hjelpetrengende for å tilegne seg kapital. Også Gøril (N10) mener vi skal la være å hjelpe Afrika, men årsaken hennes er: «*Altså, om det hadde blitt krig i Norge tror jeg ikke Afrika hadde kommet å hjulpet oss*». De utsagnene vi ser ovenfor kan indikere at enkelte frykter at vi kun gir uten å få noe tilbake. De vet at Norge benytter mye penger på utviklingshjelp, men føler Afrika ikke ville støttet oss om vi hadde vært i samme situasjon. Det kan tolkes som at de mener at afrikanerne snylter på oss og ikke forsøker å gjøre noe med egen situasjon, eller tolkes som en form for egoisme ettersom elevene ikke ønsker å dele våre goder.

## 8.5. Oppsummering

Elevene skiller i liten grad mellom mennesker fra ulike steder i Afrika, og kontinentet forstås i stor utstrekning som et land. Elevene uttrykker en rekke forestillinger av afrikanere, og det er bred

enighet om mange av disse. Flere av forestillingene korresponderer med orientalismen (Said, 2001). Afrikanere beskrives ofte i elendighetsbilder hvor de har en vanskeligere hverdag og hvor de mangler grunnleggende nødvendigheter for å leve. Disse forestillingene har trolig opphav i en kombinasjon av ulike kilders påvirkning slik som lærebøker, skolens undervisning, media og bistandskommunikasjon (Tvedt, 2002 ; Børhaug & Bakken, 2009 ; Nordkvelle & Tvette, 2010 ; Dolinar & Sitar, 2013 ; Bakken, 2015). På samme tid beskrives afrikanere som gladere, mer omsorgsfulle og mer takknemlige enn andre mennesker. Det kan til en viss grad kan relateres til tredje-verden-perspektivet ettersom de har positive egenskaper som vi ikke har i Vesten (Tvedt, 2002). Videre blir studier av whiteness relevante i relasjon til afrikanere, både når det gjelder hudfarge og kultur (Frankenberg, 1993 ; Hartigan, 1997).

Majoriteten av informantene mener afrikanere behøver hjelp, og at vi bør hjelpe. Flere uttrykker også forestillinger som indikerer av vi må «redde» dem fordi de ikke kan hjelpe seg selv. En slik forestilling er trukket frem og kritisert av både forskere og andre aktører (Tvedt, 1990 ; Børhaug & Bakken, 2009 ; Poulsen Viki, 2015). På samme tid finner vi flere elever som mener afrikanere behøver hjelp, men som uttrykker at Norge ikke burde hjelpe av grunner som kan tolkes som egoistiske.

# 9.0. Oppsummerende drøfting

I kapitlene over har jeg presentert elevenes oppfatninger av mennesker fra de ulike lokalitetene oppgaven fokuserer på, og funnene som er lagt frem gir delvis svar på hovedproblemstillingen som lyder: «Hvilke oppfatninger har barn og ungdom fra Troms og Osloregionen av seg selv, hverandre og av russere, kinesere, amerikanere og afrikanere?» I dette kapitlet vil jeg sammenfatte funnene og drøfte problemstillingen og underspørsmålene opp mot disse.

## 9.1. Hvilke perspektiver, oppfatninger og eventuelle stereotypier kan identifiseres?

Underproblemstillingen som utgjør tittelen på dette delkapittelet, er i stor grad utbrodert i funn- og analysekapitlene ovenfor. Derfor vil jeg her drøfte hovedtendensene i hvordan ulike mennesker blir portrettert, peke på likheter og forskjeller mellom forestillinger av ulike fellesskap og knytte utsagnene opp til den teoretiske rammen oppgaven springer ut fra. Spesielt interessant her er å få rede på hvilke perspektiver og etablerte forestillinger som oftest er utgangspunkt for elevenes oppfatninger, og se hvordan disse kommer frem på forskjellige måter når elevene portretterer ulike fellesskap.

Det normalistiske perspektivet presentert av Tvedt (2002) kommer til syne i elevenes oppfatninger av samtlige fellesskap som diskuteres. I korthet dreier perspektivet seg om å vurdere andre basert på egne verdier og ideer. En anser alle mennesker som like, men «de andre» kan ha mangler som gjør at de ikke enda er ferdig utviklet og kommet opp til Vestens nivå. Vesten representerer den rette utvikling, en utvikling som alle samfunn etterstreber. Videre gis Vesten skyld i at ikke alle samfunn har innfridd «våre» idealer (Tvedt, 2002). Når elevene beskriver andre fellesskap distanserer de seg ikke fra norske forståelsesrammer, men vurderer «de andre» etter hvorvidt de har det samme verdigrunnlaget som «oss» og om de lever livene sine slik elevene opplever at nordmenn lever sine liv. Dette fremstår for de aller fleste som en norm, og elevene fremstiller andre samfunn som om de har mangler der «de andre» skiller seg fra oss. Som eksempel mangel på rettigheter i Russland og Kina, og mangel på penger, vann og skole i Afrika. De andre forstås her som mindre utviklet, men det er ingen elever som stiller spørsmål ved hvorvidt andre fellesskap ønsker endring. Det er for elevene naturlig gitt. Som Tvedt (2002) påpeker kan dette bunne i mediens fremstilling av forhold i andre land, hvor norske forståelsesrammer har vært utgangspunkt for å vurdere andre.

Amerikanerne er derimot de som i følge elevene ligner mest på nordmenn, og i det de vurderes fra et normalistisk perspektiv høster de positive beskrivelser fordi verdiene og levemåten ligner elevenes egen. Elevene har vanskeligheter med å se fenomener med andres briller og på den måten erkjenne at ulike verdier og oppfatninger er gjeldende for andre samfunn.

På samme tid som elevene gjennomgående benytter et normalistisk perspektiv i utgangspunkt for deres syn på «de andre», er det sentrale momenter i deres oppfatninger som skiller seg fra normalistiske tenkemåter. For det første innebærer Tvedts (2002) presentasjon av perspektivet at normalister gir Vesten skylden for at andre fellesskap ikke har nådd vårt utviklingsnivå og ikke lever livene sine basert på våre ideer og verdier. Majoriteten av elevene gir derimot ikke Vesten skylden, selv om vi finner enkelte som plasserer seg nærmere Tvedts beskrivelse. For det andre mener normalister at alle mennesker er like på innsiden, men som vi ser av funnene presentert i tidligere kapitler stemmer ikke dette. Alle bortsett fra amerikanere oppfattes som ulik oss, og videre uttrykkes xenostereotyper av «de andre» som skiller seg markant fra elevenes autostereotyper av nordmenn. Vi beveger oss derfor videre til orientalismen.

Orientalismen er et begrep introdusert av Said (1978) som opprinnelig ble benyttet om forestillinger av mennesker fra Orienten, hvor «de andre» ble oppfattet som negative motsetninger av oss. De ble beskrevet som tilbakestående, uutviklede, usiviliserte og i beste fall eksotiske (Said, 2001). Av fokuslandene i denne oppgaven, er det kun Kina og til dels Russland som befinner seg innenfor området som er blitt betegnet som Orienten. I denne oppgaven har jeg vurdert forestillinger som orientalistiske, selv om de omhandler mennesker fra helt andre geografiske områder. Ser vi på Sørbyelevenes forestillinger av nordlendinger kommer tildels slike forestillinger til syne. De beskrives av flere som enklere mennesker som lever tradisjonelle liv hvor de fremskaffer sin egen mat gjennom jakt og fiske. Denne forestillingen er sammenlignet med Sørbyelevenes autostereotypi av det moderne Oslo. I Nordbygd-ungdommens bilder av osloborgere finnes det flere xenostereotyper som kan betegnes som negative, eksempelvis selvgode og jålete, men de beskriver likevel ikke menneskene der som tilbakeliggende og uutviklede.

Ser vi på forestillinger om russere og kinesere blir også orientalismen relevant. Begge lands folk vurderes som ulik oss og på enkelte områder som tilbakeliggende og mindre utviklet. I stor grad bunner disse oppfatningene i politiske forhold i landene. Ser vi på elevenes beskrivelse av menneskenes personlighet er det særlig russere som karikeres med xenostereotyper som kan



betraktes som negative, slik som kalde, skumle og strenge. Disse oppfatninger er en markant motsetning til elevenes autostereotypier av nordmenn. De portretteres dermed som negative motsetninger av oss og det kan dermed hevdes at majoriteten av elevene ser russere gjennom et filter som korresponderer med orientalismen.

Likevel er det afrikanere som i aller størst grad presenteres i orientalistiske bilder. Majoriteten av informantene har en felles oppfatning av hva det innebærer å være fra Afrika og betrakter afrikanere som eksotiske, uutviklede, tradisjonelle og mindre rasjonelle mennesker. De mest fremtredende bilder av afrikanere innebærer derav fattigdom og mangel på grunnleggende nødvendigheter i et lite utviklet samfunn. Forestillingen er ofte at de lever livet sitt på helt andre måter hvor teknologiske hjelpemidler som mobil og internett er nærmest ikke-eksisterende. Bildene kan betraktes som negative motsetninger av Vesten om vi kontrasterer disse forestillingene med elevenes autostereotypier av dem selv. Det moderne utviklede nord, mot det tradisjonelle uutviklede globale sør. Amerikanere blir derimot i liten grad karikert på en måte som samsvarer med orientalismen. Det uttrykkes xenostereotypier som kan kategoriseres som negative, men det ligner heller måten Nordbygd-elevene beskriver «søringene». Som selvgode, men ikke tilbakeliggende og underutviklet.

Tvedt (2002) kritiserer Saids arbeid fordi han baserte seg på materiale fra 1800-tallet og mener teorien i dag er utdatert. Det vi derimot ser i elevenes oppfatninger er at orientalistiske forestillinger fremdeles eksisterer, men at de også benyttes om andre fellesskap enn Orienten. Om disse bildene skal omtales med begrepet «orientalisme» i dag kan diskuteres, men forestillingene innebærer likevel å trekke distinksjoner mellom «oss» og «de andre» samtidig som man presenterer mennesker som uutviklet, tradisjonell og som negative motsetninger av en selv.

Orientalistiske forestillinger, sammen med en normalistisk forståelseshorisont, finner vi i de fleste elevenes utsagn. De andre teoretiske perspektiver som er blitt introdusert i det teoretiske rammeverket kan ikke knyttes til samtlige informanter og heller ikke til representasjon av alle de ulike fellesskapene. De trer heller frem i relasjon til bestemte fellesskap. Mennesker som betrakter andre gjennom et kosmopolitisk perspektiv forfekter at alle mennesker er identiske (Tvedt, 2002). Enkelte elever uttrykker seg på måter som sammenfaller med perspektivet i det de uttrykker at alle mennesker er like. På samme tid er det ingen elever som gjennomgående fronter denne holdningen. I samtale om amerikanere fortalte enkelte elever at alle mennesker var identiske, men straks

samtalen dreide seg om et annet fellesskap enn amerikanere, ble xenostereotypier som var helt ulik deres egen autostereotypi lagt frem. Utsagn om at alle er like kan heller indikere at disse elevene anser amerikanere og nordmenn som identiske, men ikke alle andre fellesskap. Det kan videre dreie seg om en form for vestlig kosmopolitisme, hvor mennesker innenfor Vesten betraktes som like og beskrives med begrep som «normal». Dette kan underbygges med elevenes forestillinger av tyskere, svensker og australiere, ettersom også de ble definert som normale og lik oss. Ettersom ingen av elevene anser alle fellesskap som like kan heller ingen betegnes som fullt ut kosmopolitter.

Tvedt (2002) introduserer også tredje-verden-perspektivet. Det innebærer å se alle mennesker som like, men på samme tid kan se annerledeshet ved «de andre» hvis denne annerledesheten representerer noe positivt som Vesten ikke har. Ser vi på elevenes representasjoner av amerikanere kan forestillinger hvor elevene ser opp til «de andre» komme til syne. Samtidig er USA en del av Vesten og elevene som anser USA som idealet har dermed et syn som kan betegnes som det motsatte av tredje-verden-perspektivet. Det er ingen elever som fremmer et syn om at russere, kinesere eller afrikanere har et bedre samfunn og mer fremstående verdier enn det elevene selv har. Det er heller enkelte egenskaper de tilskriver «de andre», som elevene beundrer. Spesielt gjelder dette afrikanere. De anses blant annet som glade, omsorgsfulle og snille mennesker som ikke bryr seg om materielle goder. De er glade på tross av de manglene elevene tilskriver dem. De har ikke vært en del av den vestlige utviklingen, men de er glade likevel. De representerer dermed et håp fordi de har et samfunn som skiller seg fra det materielle, selvopptatte og overfladiske i Vesten. På samme tid er det ingen som anser afrikanske samfunn som idealet, og vi kan derfor kun konstatere at det finnes enkelte spor av tredje-verden-perspektivet i deres oppfatninger.

Studier av whiteness dreier seg blant annet om hudfarge og om kultur, momenter som har vist seg relevante for å tolke elevenes forestillinger av «de andre». Vi skal først se på hudfarge. Whiteness-studier belyser hvordan hudfarge ikke blir en aktuell markør for å beskrive mennesker, før mennesker innehar en annen farge enn den hvite. Hvit oppfattes ofte som en norm, heller enn en rase (Frankenberg, 1993 ; Hartigan, 1997). For å forstå hvordan dette har relevans må vi se samlet på forestillingene av de ulike fellesskapene. Majoriteten av elevene nevner ikke egen hudfarge i det de beskriver seg selv. Det samme gjelder fortellinger om amerikanere. I samtale om russere og kinesere blir hudfarge poengtert av en svært liten andel elever, hvor russere karikeres som svært hvite, og kinesere som gule. Når elevene derimot snakker om afrikanere blir hudfarge ofte trukket frem. Dette kan tolkes som at elevenes egen farge fremstår som naturlig i så stor grad at det synes

urelevant å benevne den. Når mennesker derimot har andre farger må dette poengteres ettersom dette skiller seg fra normen. En videre fortolkning kan være at elevene opplever at hvit hud ikke forteller noe om hvordan hvite er som mennesker, men at mørk hud er relevant for å beskrive hvordan afrikanere er.

Det andre momentet ved studier av whiteness som er relevant i denne oppgaven er ideen om at andre er mer kulturelle og har kulturer som er mer ekte. Hvites kultur blir ansett som en norm og blir knapt sett som faktisk kultur. Det er «de andre» og fargede som er kulturelle (Frankenberg, 1993). I samtale om de ulike fellesskapene finner vi at afrikanere forestilles som mer tradisjonelle og med en unik kultur i større grad enn de andre fellesskapene. Kinesisk og russisk kultur trekkes også frem, men ikke med samme beundring og romantisering som vi finner i relasjon til afrikaneres kultur. Modernitet og kapitalisme blir ikke betegnet som ekte kultur og derfor fremstår hverken nordmenn eller amerikanere som kulturelle. I hvert fall ikke på samme måte som afrikanerne. På samme tid ligner forestillinger av nordnorsk kultur de forestillinger vi har sett av afrikaneres kultur. Kulturen i Nord-Norge beskrives som mer ekte, tradisjonell og eksotisk. Disse to forestilte fellesskapene, nordlendinger og afrikanere, som begge beskrives som mer kulturelle, blir sett i mer tilbakeliggende bilder. Der fremstår derfor som om at mennesker med «ekte» kultur har dette på bekostning av utvikling og modernitet.

I det teoretiske rammeverket er også et medlidenhets- og hjelpeperspektiv presentert basert på teori og forskning fra ulike aktører (Tvedt, 1990 ; Tvedt, 2002 ; Børhaug & Bakken, 2009 ; Nordkvelle & Tvette, 2010 ; Dolinar & Sitar, 2013 ; Bakken, 2015). Perspektivet er sammensatt av to forhold som ofte opptrer sammen, og innebærer å tilskrive de andre medlidenhet og/eller å portrettere de som hjelpetrengende. Medlidenhet med «de andre» finner vi til en viss grad i relasjon til amerikanere fordi de anses som overvektige, og til kinesere fordi de lever i et diktatur. Mest sympati og medlidenhet kommer til syne i samtale om afrikanere. Elevene trekker igjen frem mangler i Afrika som årsak, forteller at det er synd på afrikanere og har tidvis dårlig samvittighet på grunn av sin egen privilegerte situasjon i forhold til deres vanskelige hverdag. At medlidenheten spesielt kommer til uttrykk i relasjon til afrikanere kan skyldes at lærebøker og undervisning har fremstilt afrikanere på måter som fremmer medlidenhet (Børhaug & Bakken, 2009 ; Nordkvelle & Tvette, 2010). Mange bistandsprosjekter retter seg også mot Afrika (Dolinar & Sitar, 2013), og kommunikasjon rundt disse kan ha forsterket medlidenheten.

Hjelpeperspektivet kommer enda tydeligere frem enn medlidenheten, men ses i hovedsak når vi snakker om Afrika. Majoriteten av elevene opplever at afrikanere behøver hjelp, og i stor grad fremmes det en forestilling av at vi kan og bør hjelpe. Denne forestillingen viser at elevene er solidariske, på samme tid som det kan gi inntrykk av at afrikanere ikke kan klare seg selv og at Norge derfor må «redde» dem. De uttrykker således en autostereotypi om at de selv kan hjelpe, i likhet med autostereotypien av Norge som en humanitær «reddende» stormakt (Tvedt, 1990). Elevene refererer selv til bistandskommunikasjon når de forteller om at afrikanere behøver hjelp, og det kan se ut som at de har internalisert forestillinger derfra (Dolinar & Sitar, 2013). Problemet med slike bilder, både forestillinger av medlidenhet og behov for å hjelpe, er at de ses som sannheter som portretterer «de andre» som ensidige, hjelpeløse og stakkarslige. Videre gir det inntrykk av at vi er de handlende aktørene i andre land (Børhaug & Bakken, 2009 ; Dolinar & Sitar, 2013).

På den andre siden er det et fåtall av elevene som mener at Norge ikke bør hjelpe afrikanere, samtidig som de uttrykker at afrikanere trenger hjelp fordi de ikke klarer seg selv. Her vil jeg hevde at de perspektivene som er lagt frem i det teoretiske rammeverket ikke favner bredt nok. Derfor vil jeg argumentere for at det finnes en form for egosentrisk perspektiv som innebærer å ikke ha medfølelse eller kjenne ansvar for andre verdensborgere. En distansering fra både hjelpeperspektivet og det kosmopolitiske perspektivet. Den generelle delen av læreplanen forfekter at opplæringen skal gi «... hver elev kyndighet til å ta hånd om seg selv og sitt liv, og samtidig overskudd og vilje til å stå andre bi» (KUF, 1993, s. 2). Disse oppfatningene går dermed i motsatt retning av hva skolen vil formidle i følge læreplanen.

Elevene generaliserer delvis land og kontinenter etter det de har hørt fra ulike kilder. Kunnskapene fortolkes, forenkles og er med å konstruere deres oppfatninger av «de andre». Det er et mangfold av oppfatninger knyttet til ulike mennesker i verden, men ofte ser ikke elevene at det kan eksistere flere fortellinger og virkeligheter i et og samme land. De ulike fellesskapene som har vært gjenstand for undersøkelse i dette prosjektet blir sett fra ulike perspektiver og vurdert på forskjellige måter. Deres eget fellesskap, samt fellesskap de vurderer som like seg selv, blir portrettert med færre negative xenostereotyper, mens områder som anses som ulik fremstilles med flere ufordelaktige beskrivelser. Likevel er ikke bildet ensidig. Amerikanere, som anses som mest lik oss, blir også vurdert med negative karakteristikk. Det virker likevel som at de områder elevene har større kjennskap til, slik som USA, presenteres i mer balanserte bilder. De kan forestille seg ulike virkeligheter for amerikanere og nordmenn og presenterer derfor ikke disse fellesskapene i ensidige

bilder. Afrikanere derimot, som elevene har forenklete kunnskaper om, blir ensidig portrettert hvor elevene er enige i hvilke karakteristikk som best benyttes for å beskrive dem. Det samme ser vi i elevenes forestillinger av russere. Kinesere er det fellesskapet elevene virker til å ha minst forkunnskaper om, og de blir derfor beskrevet med få karakteristikk. Disse karakteristikkene er det heller ikke bred enighet om.

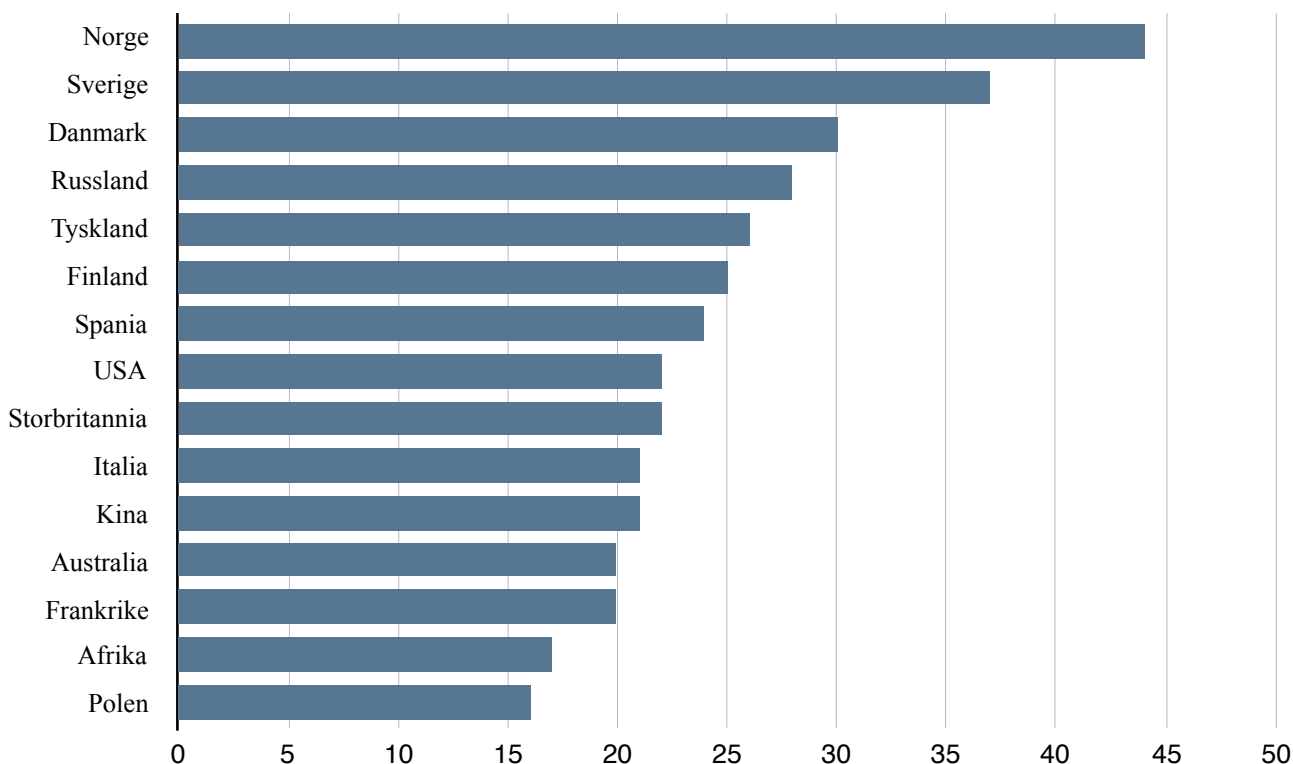
Det er viktig å poengtere at dette delkapitlet har konsentrert seg om hovedtrekk i oppfatningene, og at det dermed tilslører mangfoldet i elevers personlige oppfatninger.

## **9.2. Kommer oppfatninger av «de andre» til syne i mentale verdenskart?**

Tidligere forskning som inkluderer barn og mentale kart har hatt målsettinger om å vurdere elevenes geografiske kunnskap. I denne studien er jeg mer interessert i hvorvidt deres representasjoner av verden på et verdenskart kan fortelle noe om deres oppfatninger av «de andre»? I det neste vil jeg derfor først ta for meg hvilke land som inkluderes i kartene og hvilke som faller utenfor. Deretter vil jeg diskutere størrelsen land og kontinenter er tilskrevet av informantene. Til slutt vil jeg diskutere om, og i så fall hvordan, oppfatningene om «de andre» i verden kommer frem i kartene og se etter eventuelle sammenhenger mellom karttegningen og elevenes oppgitte forestillinger av seg selv og av andre mennesker.

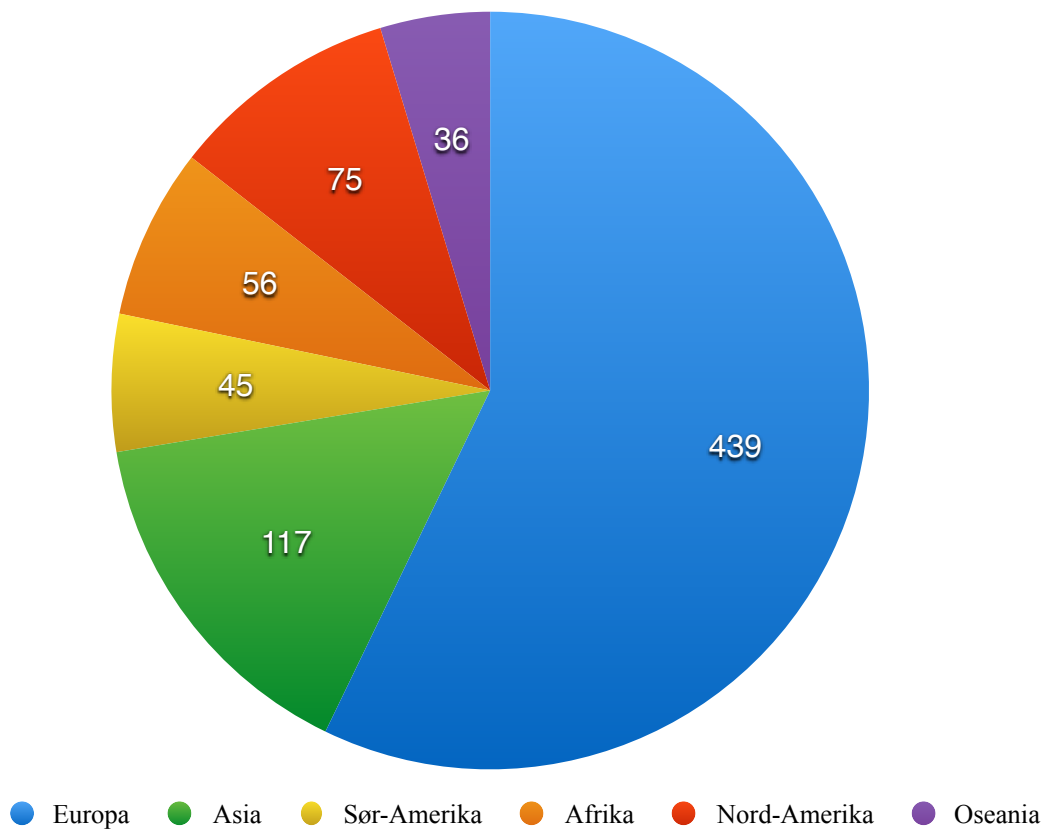
Elevenes oppgave var å tegne verden slik de så den for seg, med alle land og kontinenter de visste om, og med de størrelsene de mente var rett. 44 verdenskart ble tegnet. Samlet inneholdt kartene 124 ulike land, samtlige kontinenter og andre vagt definerte geografiske områder, som eksempelvis *Syden*. Figur 15 viser hvilke 15 områder som oftest ble inkludert i elevenes verdenskart. Eget land er tegnet inn av samtlige informanter. Deretter er våre naboland mest representert, bortsett fra Finland som plasserer seg litt lengre ned på listen. Finland er sammen med Sverige det mest besøkte landet av Norbygd elevene. Likevel er det elevene i Sørby som oftest inkluderer landet på kartet, noe som indikerer at reiseerfaringer ikke nødvendigvis øker representasjonen på kartet. Elevene i Sørby tiendeklasse opplyste om at de for kort tid siden hadde geografiundervisning med fokus på Europa, som kan være årsaken til at samtlige i casen inkluderte Finland og at de generelt plasserte flere land på kartet. Videre i figur 15 finner vi ulike vesteuropeiske land. Disse landene er besøkt av store deler av Sørbyelevene, og er igjen mest inkludert av ungdommene i Sørby. De mest representerte

landene som ikke er europeiske er USA, Kina og Australia. Deretter finner vi kontinentet Afrika. Dermed ser vi at alle land og kontinenter som denne oppgaven studerer, er inkludert i topplisten og dermed befinner seg i elevenes bevissthet før de ble bragt opp i intervjuene.



**Figur 15: Mest representerte land/kontinenter i verdenskartene**

Utforsker vi hvilke land som er mest og minst inkludert i kartene kan vi øyne andre, men lignende tendenser. I figur 16 ser vi hvor mange ganger land eller geografiske områder fra de ulike verdensdelene er inkludert i verdenskartene. Tallene inkluderer antall ganger verdensdelen, land, byer og andre geografiske områder innenfor hvert enkelt kontinent er nevnt på kartene. Som vi ser er europeiske land eller områder tegnet inn og navngitt 439 ganger av informantene, med 41 unike land inkludert. Etterfulgt av Europa finner vi flest representasjoner av steder i Asia, med 117 tegnede elementer derfra. Verdensdelen består i virkeligheten av 48 land, og 26 av disse er representert på kartene. Deretter finner vi Nord-Amerika. Denne verdensdelen og områder innenfor den blir tatt med i 75 kart, med fem ulike unike land tegnet inn. Det siste området som har hatt oppmerksomhet i denne oppgaven er Afrika, hvor geografiske områder er tegnet inn i 56 tilfeller. De fleste av tilfellene er navngiving av kontinentet Afrika, uten andre definerte områder innenfor verdensdelen. 11 av de omlag 54 landene i Afrika blir inkludert.



**Figur 16: Antall inkluderte land og geografiske områder tegnet inn fra hver verdensdel**

På bakgrunn av dette fremstår Europa og elevenes nærområder som mest tilstede i elevenes bevissthet om verden. Elevene har reist mer innenfor dette området, de oppgir å lære mer om det på skolen og det fremtrer dermed ikke som merkverdig at det nærmeste sitter fremst i bevisstheten. Ser vi på de andre kontinentene kommer andre momenter til syne som kan fortelle noe om elevenes oppfatninger. Først og fremst ved å se hvem som er mer og mindre representert. Asia, det største kontinentet, er nest mest representert på kartene. Det er betraktelig mindre tilstede enn europeiske områder, men om vi tar utgangspunkt i at det nære oftere er tilstede i barn og unges hverdag er det legitimt at Asia her oppnår andreplassen. Deretter finner vi Nord-Amerika hvor spesielt USA er godt representert, på samme tid som verdensdelen har færre land å velge mellom enn de andre områdene denne oppgaven undersøker. Dette indikerer at kontinentet derfor er sterkt tilstede i elevenes bevissthet. Dette understrekes i intervjuene der elevene uttrykker at USA er et viktig land. Deretter finner vi Afrika som er minst representert av alle geografiske områder denne oppgaven studerer. Som tidligere påpekt er Afrika i intervjuene oppfattet som et homogent område og fremstilt som mindre enn det i virkeligheten er. Dette understrekes i antall representasjoner på kartene. 44 elever kan sammenlagt navnet på 11 afrikanske land. En mulig fortolkning av dette er at

den ensidige fortellingen som benyttes for å beskrive afrikanere, også kommer til uttrykk i liten kunnskap om verdensdelens geografi.

De tabellene som her er presentert viser at enkelte områder er mer tilstede i elevenes representasjoner. Harwood og Rowlings (2001) fant i sine studier en sterk skjevhet i hvilke land som ble inkludert i barnas karttegning. Hovedsakelig ble land med hvite innbyggere tatt med. Lignende tendenser kan spores her. Europa og Nord-Amerika, kontinenter med en hvit majoritet, får relativt mer oppmerksomhet enn andre områder i verden. Ser vi på figur 15 finner vi også Australia på listen over de 15 mest inkluderte landene, også et land med en majoritet av hvite mennesker. At menneskene er hvite i de mest representerte områdene handler ikke om rasisme eller direkte diskriminering, men det kan indikere en skjult og utilsiktet diskriminering. Årsaken til den høye representasjonen av disse områdene kan bunne i flere forhold. For eksempel oppgir elevene at de har reist mer i vestlige land. Videre gis disse områdene ofte fokus i media og på tv-skjermen. I tillegg indikerer elevenes utsagn at skolen gir vestlige land mer oppmerksomhet. Med dette som bakteppe vil det være feilaktig å hevde at elevene selv bedriver diskriminering i deres kart, men heller at deres kilder til kunnskap fokuserer mer på vestlige land som fører til større representasjon av disse områdene.

Tidligere i oppgaven har det vært poengtert at Gieseekings (2013) studier av mentale kart viste at elementer tegnet større hadde positiv betydning for informantene, og elementer tegnet mindre hadde tilsvarende negativ betydning. Han undersøkte ikke barn og ungdom, og heller ikke mentale verdenskart. Jeg har vurdert hvorvidt hans funn kan overføres til problemstillingen i dette prosjektet. I elevenes verdenskart har tidvis størrelsen på landene og kontinentene de tegnet, hatt sammenheng med deres uttalte oppfatning om «de andre» i intervjuene i tråd med Gieseeking. Representasjoner av geografiske områder som større enn de i virkeligheten er har i noen tilfeller betydd at elevene har vurdert området positivt. På samme tid finner vi helt motsatte funn, hvor elever har tegnet eksempelvis Russland stort og på samme tid uttrykt negative karakteristikker om landet og menneskene. Den overdimensjonerte størrelsen landet har vært tilskrevet kan ha representert elevenes frykt, mer enn positive oppfatninger. I tillegg kan årsaken til at enkelte land forstørres være mangel på geografisk kunnskap eller manglende planlegging av verdenskarttegningen, og ikke dreie seg om oppfatninger av landet og om menneskene i det hele store. Dermed vil jeg avkrefte at Gieseekings (2013) funn kan overføres direkte til denne sammenhengen.



Likevel er størrelse et moment som ser ut til å fortelle noe om elevers oppfatninger. Ofte ble Norge og våre naboland overproporsjonert i forhold til andre områder. Tendenser som også har vist seg i tidligere studier av mentale verdenskart (Axia, 1998). Deretter er Europa og europeiske land tildelt størst plass. Dette kan dreie seg om en posisjonering av eget område som mer betydningsfullt enn andre områder i verden, og kan gi en indikasjon på at elevene forestiller seg sitt eget sted som en større aktør enn den i virkeligheten er. På den andre siden kan dette like gjerne være et resultat av svake geografiske kunnskaper eller at elevene er påvirket av tradisjonelle verdenskartprojeksjoner som eksempelvis Mercator som har forstørret områdene i nord (Monmonier, 2004). Nord-Amerika tildeles nest mest plass hos de fleste elevene som inkluderer kontinentet. Dette kan spille tilbake på oppfatningen av USA som et spesielt viktig land, et moment flere peker på. Asia fremstilles i ulike størrelser og med ulik detaljeringsgrad. Til sist finner vi igjen Afrika. Det konstrueres ofte som mindre enn andre verdensdeler. Årsaken til dette kan være projeksjoner slik som Mercator, som underproporsjonerer Afrikas areal. Samtidig kan det relateres til oppfatningen av Afrika som et homogent land. Ettersom land ofte har mindre areal enn kontinenter vil det fremstå som «naturlig» at eksempelvis Europa, som elevene vet består av mange land, bør være større enn Afrika som kun oppfattes som et enkelt land.

Vi har nå sett hvilke land som oftest inkluderes på kartene, hvor mange geografiske områder som tegnes inn på hvert kontinent og hvilke størrelser disse tilskrives, men kan kartene i det hele tatt fortelle noe om oppfatninger om «de andre»? Med å kvantifisere kartene kommer skjevheten i hvilke land som inkluderes og hvilke størrelser som gis ulike områder til syne. Vestlige land får jevnt over mer oppmerksomhet i kartene, på samme tid som disse fremstilles med færre stereotypier i intervjuene. Dermed kan enkelte sammenhenger mellom mentale verdenskart og oppfatninger av «de andre» identifiseres. På den andre siden gir kartene mer informasjon om elevenes geografiske kunnskaper om verden enn om deres oppfatninger av mennesker i den. Det synes en minimal sammenheng mellom geografisk kunnskap og færre stereotypier. En del av de elevene som har en mer realistisk fremstilling av verden, hvor de inkluderer land i alle verdensdeler og hverken over- eller underdimensjonerer områder, benytter sjeldnere xenostereotypier. Samtidig er ikke dette gjeldende for alle med gode geografikunnskaper. Videre kan det være andre faktorer som gjør at enkelte av elevene, med mest realistiske fremstillinger av verden, uttrykker mindre stereotypiske karakteristikk. Slik som sosiokulturell bakgrunn, reiseerfaringer og mer direkte kontakt med mennesker med annet opphav enn norsk, for å nevne noe.

### 9.3. Er det forskjell på femte- og tiendeklassingers oppfatninger?

Jeg har intervjuet elever på 10 år og 15 år. De yngste har nettopp startet på mellomtrinnet, mens de eldste er i sitt siste år før de begynner på videregående skole. Dette betyr at barna har levd kortere enn ungdommene, og at de dermed har hatt mindre tid til å erfare og å tilegne seg kunnskap om verden. Det er derfor ikke overraskende at jeg allerede her vil konkludere og svare ja, det finnes forskjeller mellom femte- og tiendeklasse. Jeg vil kort vise hvordan disse forskjellene trer frem.

Først og fremst dreier det seg om en større forenkling av andre folkegrupper hos femteklassingene. De har en tendens til å generalisere alle menneskene innenfor et land på bakgrunn av lite informasjon som enten er erfart eller som er formidlet gjennom andre kilder. Eksempelvis spising av hund i Kina. De har sett det på NRKs nyheter for barn, «Supernytt», og derav dannet xenostereotyper om alle kinesere. Utsagnene om andre kan tidvis fremtre som en kombinasjon av fantasifull resonnering kombinert med elevenes forkunnskaper. Eleven som mener afrikanere og amerikanere har utoverbein har resonnert seg frem til dette på bakgrunn av at hans autostereotypi av at nordmenn går mye på langrennski, mens han oppfatter deres områder som varme. Derfor går de ikke på ski og dermed går bena utover. De uttrykker xenostereotyper basert på det som kan betegnes som enkle forklaringsmodeller. Tiendeklassingene er mindre bastante i sine påstander, og nyanserer utsagnene ved å benytte ord som «noen», «litt» og «delvis». Slik unngår de å generalisere alle menneskene. Samtidig uttrykker de fleste tiendeklassinger også xenostereotyper om hele fellesskap. Årsaken til disse forskjellene mellom barn og ungdom kan blant annet dreie seg om ulikt erfaringsgrunnlag for femte og tiende på grunnlag av deres alder, som gjør at tiendeklassingene kan ha tilegnet seg bredere kunnskap og flere ulike erfaringer knyttet til ulike fellesskap.

Forskjellene dreier seg ikke bare om hvorvidt xenostereotyper benyttes, men også hvilke ord som anvendes, hvilke konnotasjoner disse har og hvilke perspektiver som trer frem. Her er det variasjoner mellom de ulike casene i både femte og tiende. Likevel kan vi peke på enkelte forhold hvor barn og ungdom i utvalget skiller seg fra hverandre. For det første er femteklassingene ofte mer samstemte og benytter de samme ordene slik som rare, snille og slemme. De har ofte problemer med å forklare hva disse ordene innebærer, men kan tidvis fortelle hvor oppfatningene kommer fra. Tiendeklassingene uttrykker i mye større grad variasjoner i sine beskrivelser, kan forklare hva de legger i begrepene og kan i større grad fortelle hvor forestillingene kommer fra. De kan også stille

seg kritisk til kildene, selv om det ikke alltid er tilfellet. Dette kan dreie seg om et mer utviklet ordforråd, en større evne til å resonnerer og å tenke analytisk samt en naturlig modning ved høyere alder. Dette viser seg også ved at tiendeklassingene vier mer oppmerksomhet til hvordan samfunnsforhold ulike steder kan ha vært delaktig i å forme individer. Femteklassingene uttrykker flere xenostereotyper som beskriver menneskenes egenskaper heller enn samfunnets påvirkning av dem. De forsøker ikke å forklare hvorfor mennesker for eksempel er frekke, men mener ofte at «de bare er det». På samme måte kommer konsekvenser av aldersforskjellen frem når elevene skisserer løsninger for hvordan vi kan hjelpe Afrika, en forestilling de fleste har med noen unntak i 10. klasse i Nordbygd. Femteklassingene trekker frem kortvarige løsninger, mens tiendeklassingene i større grad fokuserer på større langvarige satsningsområder.

Tiendeklassingene er i flere tilfeller mer forsiktige med å uttrykke generaliseringer av alle mennesker fra et område, men dette varierer etter hvem samtalen dreier seg om. I persepsjonen av russere uttrykker majoriteten av tiendeklassingene langt flere ufordelaktige karakteristikk enn femteklassingene. De nyanserer ikke forestillingene, men generaliserer dem til å gjelde alle russere. Elevene er 15 år, og i følge Barrett (2005) vil elever med økt alder tilegne seg mer balanserte forestillinger av andre nasjonalgrupper. Når det gjelder russere stemmer ikke dette overens med mitt materiale. Det er tenkelig at ungdommene i større grad har blitt eksponert for ulike kilder som eksempelvis har tatt for seg konflikter som har utspilt seg mellom Vesten og Russland, og kan dermed ha dannet sine inntrykk på bakgrunn av dette. Som allerede nevnt er samfunnsforhold en faktor 10. klassingene forholder seg til når de beskriver «de andre», og det kan derfor være en forestilling konstruert på bakgrunn av det de vet om Russland. Femteklassingene uttrykker også generaliserte forestillinger av russere, men de er ikke utelukkende negative.

## **9.4. Er det forskjeller på oppfatninger hos elever i Troms og i Osloregionen?**

Ettersom variasjonene mellom femte og tiende klasse er signifikante, er det vanskelig å peke på forskjeller mellom nord og sør som er gjeldende for begge aldersgrupper. Derfor vil jeg også legge frem funn her som ikke er gjeldende for både femte- og tiende klasse sammen.

Det er enkelte forskjeller som trer frem mellom nord og sør, men ikke mange. En forskjell vi finner, men som ikke er signifikant, er måten tiendeklassingene uttaler seg på. Ungdommene fra Nordbygd

benytter flere xenostereotyper som kan fremstå som negative, enn ungdom i Sørby. De har lettere for å uttrykke karakteristikker om et folk uten å pakke meningen inn i penere ord. Vi kan spesielt øyne dette ved å se på deres forestillinger av «søringene», russere og afrikanere hvor elevene uttaler seg med flere xenostereotyper som ofte korresponderer med orientalismen, enn det ungdommene i Sørby gjør. Dette kan gi en indikasjon på at Nordbygd-ungdommene har færre positive forestillinger av «de andre», eller det kan indikere mindre kunnskap. På samme tid kan forskjellene dreie seg om bruken av språk nord og sør i landet, i like stor grad som elevenes faktiske holdninger. Det er en mulighet for at Sørby-ungdommene uttrykker færre bastante xenostereotyper fordi de er mer opptatt av å oppfattes som politisk korrekte, mens Nordbygdelevne er mer rett frem. Noe som stemmer overens med elevenes fremstillinger av nordlendinger hvor de oppfattes som mer ærlige. Likevel vil det være en tilsløring av funnene å plassere hele årsaken i disse forskjellene.

Den andre forskjellen mellom nord og sør finner vi også mellom tiende klassene i de to geografiske områdene, og det dreier seg om deres ønske om å hjelpe. Som allerede presentert har majoriteten av elevene i undersøkelsen en forestilling av at afrikanere behøver hjelp, og at Norge bør hjelpe i tråd med et hjelpeperspektiv (Tvedt, 1990 ; Børhaug & Bakken, 2009 ; Bakken, 2015). I 10. i Nordbygd uttrykker derimot omlag halvparten av elevene at Norge bør la være. Årsakene de peker på er at afrikanerne ikke hadde hjulpet oss om vi hadde hatt det vanskelig, at de er skyld i sin egen ulykke eller at de burde jobbe mer for å ikke behøve hjelp. Vi kan se dette som en distansering fra en umyndiggjøring av afrikanerne hvor «de» er avhengige av vår hjelp. På samme tid kan uttalelsene fremstå som egosentriske slik jeg påpekte tidligere i dette kapitlet, ettersom elevene mener afrikanere behøver hjelp, men ikke ønsker å benytte våre ressurser på «de andre».

Femteklassingene i begge områder fremstår som mer like enn tiendeklassingene. De trekker frem lignende attributter med «de andre» og uttaler seg på omtrent samme måte. Den eneste signifikante forskjellen i deres oppfatninger er deres forestilling av russere. Her uttrykker barna fra Sørby, i likhet med begge tiendeklassene, mange xenostereotyper som kan betegnes som negative. Det er kun Nordbygds 5. klasse som beskriver russere med en overvekt av positive karakteristikker.

I følge Statistisk sentralbyrå (Blom, 2015) er velvilligheten til innvandrere generelt større i Osloregionen, enn i Troms. Dette kan knyttes til faktorer som hyppigere kontakt med innvandrere samt høyere utdanningsnivå i Osloområdet (Blom, 2015). Elevene i Sørby oppgir selv at de er mer eksponert for mennesker fra ulike steder som følge av en mer flerkulturell befolkning. De uttrykker

videre at foreldrene deres har arbeid som krever høyere utdanning. Høyere utdanning skaper i følge Blom (2015, s. 42) mer velvillige holdninger. Ettersom foreldre er signifikante i sosialiseringen av sine barn (Imsen, 2005), og ettersom elevene ofte oppgir deres foreldrene som kilde til kunnskapen de har om verden, er det dermed grunn til å tro at foreldres holdninger til «de andre» kan forplante seg hos elevene. Videre er reiseerfaringer en faktor som har vist seg å minimere stereotypiske oppfatninger ettersom elever blir mer kritiske til egne fordommer på bakgrunn av reising (Wiegand, 1993). Elevene i Sørby har reist betraktelig mer enn elevene i Nordbygd. Det er altså flere faktorer som taler for at elevene i Sørby kan ha et grunnlag for mer positive holdninger til «de andre». I denne undersøkelsen ser det likevel ikke ut til at elevene er påvirket av dette i nevneverdig grad. Det er ikke stor forskjell mellom oppfatningene i nord og sør. Det er en svak tendens til at Sørbyelevene har færre negative xenostereotypier, men om dette skyldes foreldres utdanningsnivå, reiseerfaringer eller kontakt med mennesker med annet opphav enn norsk kan hverken bekreftes eller avkreftes i denne omgang.

# 10.0. Konklusjon

Verden er for stor til at vi kan ha reelle kunnskaper om alle mennesker i den, og det derfor lett å forenkle virkeligheten og å tilskrive mennesker egenskaper basert på den kategorien vi plasserer dem i (Lippmann, 1922 ; Hinton, 2003). I denne oppgaven har jeg undersøkt elevers oppfatninger av mennesker fra ulike geografiske områder, og sett hvorvidt de bildene de har bunnert i forenklede forestillinger eller om de kan relateres til ulike teoretiske perspektiver på «de andre».

Problemstillingen jeg har søkt å besvare er: «*Hvilke oppfatninger har femte- og tiendeklassinger fra Troms og Osloregionen av seg selv, hverandre og av mennesker fra Russland, Kina, USA og Afrika?*». For å finne svar på dette intervjuet jeg høsten 2015 elever i femte- og tiende klasse i Osloregionen og i Troms. Problemstillingen har flere underspørsmål og jeg vil kort påpeke hovedfunnene knyttet til disse. Det første spørsmålet, som er en konkretisering av hovedproblemstillingen, lyder: «*Hvilke perspektiver, oppfatninger og eventuelle stereotyper kan identifiseres?*»

Det er nesten like mange oppfatninger av de ulike fellesskapene som undersøkes, som det er informanter. Likevel er det enkelte tendenser og sammenhenger som gjentar seg i deres persepsjoner. Prototypemodeller er benyttet for å finne elevenes mest typiske forestillinger av både seg selv og av «de andre», og har gitt et overordnet inntrykk av deres oppfatninger. Elevene har for det meste positive oppfatninger av mennesker fra eget sted, det vil si nordlendinger eller osloborgere, mens de har varierende forestillinger av hverandre. I samtale om nordmenn generelt samler de seg om fordelaktige autostereotyper som morsom, omsorgsfull, rik og hyggelig. Med utgangspunkt i disse autostereotypene sammenligner de ofte eget fellesskap med andres og forsterker egne autostereotyper i relasjon til xenostereotypene om «de andre. Ser vi på de mest fremtredende karakteristikkene elevene enes om i prototypemodellene finner vi at russere er ulik oss, skumle, kalde og strenge. Det er om russere elevene benytter flest xenostereotyper som kan betraktes som negative. Kinesere er ulik oss, smarte, har smale øyne og er frekk. De vurderes med både fordelaktige og mindre fordelaktige karakteristikk, men elevene har generelt færre forestillinger av kinesere enn om de andre fellesskapene som undersøkes. Afrikanere er hjelpetrequende, fattige, ulik oss og lite utdannet. Elevene har mange bilder av afrikanere som det er stor enighet om. Spesielt sterkt står forestillingen av at de har det vanskelig, samtidig som de

portretteres med positive xenostereotyper. Amerikanere er både lik oss og ulik oss, imøtekommende og morsomme. Elevene ser for seg mange ulike amerikanere, og generaliserer i mindre grad forestillingene av dem.

Elevene ser nesten utelukkende andre mennesker gjennom et normalistisk perspektiv og vurderer dem etter norske verdier, ideer og forståelsesrammer. Disse anses som noe alle mennesker helst vil ha. Elevene har vanskeligheter med å se andre menneskers levesett med andres briller, og anerkjenne at de kan ha andre ønsker for sine liv og andre verdier som grunnlag for sine valg. Dette utgangspunktet gjør at amerikanere, som betraktes som mer lik oss, ofte vurderes i mer positive termer, mens kinesere og russere vurderes i tilsvarende negative. Elevene opplever at kinesere og russere har verdimeslige mangler som fravær av menneskerettigheter, mens afrikanere har materielle mangler som fravær av penger og utdanning.

Vi finner også forestillinger som korresponderer med orientalismen i samtale om alle fellesskap som undersøkes her, bortsett fra amerikanere og osloborgere. «De andre» er tilbakeliggende, umoderne og står frem som negative motsetninger av oss om vi setter beskrivelsen av «dem» opp mot elevenes autostereotyper av seg selv. Elevene portretterer likevel alle fellesskap i denne oppgaven med et mangfold av xenostereotyper, også amerikanere og osloborgere. Enkelte av disse kan assosieres til å ha positive konnotasjoner, og andre til negative. Noen xenostereotyper generaliseres til å gjelde for alle menneskene innenfor et land, mens andre tilskrives til færre mennesker. Her finner vi et markant skille mellom hvordan ulike mennesker portretteres. For mens afrikanere, russere og til dels kinesere beskrives med samstemte karakteristikk som i stor grad generaliserer hele befolkningsgrupper, blir amerikaner og nordmenn beskrevet på en måte som tillater mennesker å være forskjellige.

Det neste underspørsmålet er: «*Kommer oppfatninger av «de andre» frem i elevenes mentale kart av verden, og eventuelt hvordan?»*. Først og fremst kan kartene fortelle hvilke områder som er i elevenes bevissthet og hvilke som faller utenfor. Det er en markant skjevhet i hvilke land og verdensdeler som blir inkludert på kartene, hvor europeiske og andre vestlige land fremtrer relativt oftere enn andre områder. Disse områdene tilskrives også størst areal. Det kan tolkes som at disse områdene anses som viktige aktører for elevene, men kan også bunne i andre årsaker. Kartene kan i større grad fortelle om elevenes geografiske kunnskaper, enn deres oppfatninger. Det synes likevel å

være en liten sammenheng mellom større geografisk kunnskap og færre stereotypier, men dette kan være et resultat av andre forhold enn geografikunnskapene.

Det tredje underspørsmålet lyder: «*Er det forskjell på femte- og tiendeklassingers oppfatninger?*».

Det er forskjeller på hvordan elevene uttrykker seg om «de andre» i femte og tiende klasse.

Femteklassingene forenkler virkeligheten i større grad og benytter enklere ord for å beskrive de andre. Tiendeklassingene uttrykker seg oftere mer balansert hvor de i mindre grad generaliserer sine xenostereotypier, selv om dette skjer i stor grad av også dem. Spesielt i samtale om russere. De er mer opptatt av hvordan samfunnet påvirker individer. Tiendeklassingene referer oftere til kildene som har gitt dem deres oppfatninger, og stiller seg tidvis kritiske til disse.

Det siste underspørsmålet er: «*Er det forskjeller på oppfatninger hos elever i Troms og i Osloregionen?*». Det er få signifikante forskjeller. Femteklassingene i Troms og Osloregionen fremstår som relativt like, mens tiendeklassingene skiller seg mer fra hverandre. Ungdommene i Troms benytter litt oftere xenostereotypier med negative fortegn, og forestillingene har oftere korrespondanse med orientalismen. Det største skillet finner vi i deres ønske om å hjelpe afrikanere, hvor tiende klasse i Troms har mindre velvilje enn de andre casene.

De forestillinger som identifiseres hos elevene både nord og sør i landet viser at elever trekker distinksjoner mellom dem selv og andre mennesker, og at de i ulik grad tilskriver «de andre» egenskaper basert på deres «tilhørighet» til en nasjonalgruppe. Forståelsen av elevers oppfatninger gir noen indikasjoner på hva skolen bør fokusere på i relasjon til dette temaet. Funnene indikerer at skolen må formidle flere historier om menneskene i verden som ikke underbygger etablerte stereotypier og fremmer ideer av homogenitet ved «de andre». Skolen må anerkjenne at mennesker fra andre steder i verden kan ha andre verdier og ønsker for egen utvikling enn det nordmenn har. Som læreplanen forfekter (KUF, 1993, s. 4) må oppfostringen i skolen motvirke fordommer og diskriminering, å skape gjensidig respekt og toleranse mellom mennesker med ulike levesett. Mennesker fra ulike deler av verden skal fungere sammen i det norske klasserommet, i samfunnet vårt og i en globalisert verden, og forståelse for hverandres ulikheter må ses som en forutsetning for å finne løsninger på morgendagens utfordringer.



# 11.0. Referanser

Adorno, T. W., Frenkel-Brunswik, E., Levinson, D. & Sanford, R. N. (1950) *The Authoritarian personality*. New York, Harper & Row.

Alexander, E. (2014) Band Aid 30: 'Do They Know It's Christmas' single storms to number one. *Independent UK*. Tilgjengelig fra: <<http://www.independent.co.uk/arts-entertainment/music/band-aid-30-do-they-know-its-christmas-reaches-uk-number-one-becoming-fastest-selling-single-of-2014-9878529.html> (Hentet 6. desember 2015)>

Axia, G. (1998) Children drawing Europe: The effects of nationality, age and teaching. *The British journal of developmental psychology*, 16 (4), s. 423-437.

Bakken, Y. (2015) "De fattige er ofte brune barn som får gå rundt i undikken". I: Hunnes, O. R., Samnøy, Å. & Børhaug, K. red. *Spadestikk i samfunnsfagdidaktikken*. Bergen, Fagbokforlaget.

Barrett, M. (2005) Children's knowledge, beliefs and feelings about nations and national groups. I: Barrett, M. D. & Buchanan-Barrow, E. red. *Children's understanding of society*. Hove, Psychology Press.

Baxter, J. (2010) Case Studies in Qualitative Research. I: Hay, I. red. *Qualitative research methods in human geography*. 3. utg. Oxford, Oxford University Press.

Berge, B. M. (2005) *Biafra: da Norge våknet : Elias Berge og Kirkens Nødhjelp*. Oslo, Forlaget Press.

Blom, S. (2015) *Holdninger til innvandrere og innvandring 2015* [Internett], Statistisk sentralbyrå. Tilgjengelig fra: <[https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/\\_attachment/249158?\\_ts=15185943388](https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/_attachment/249158?_ts=15185943388) (Hentet 7. januar 2016)>

Breidlid, A. (2013) *Education, indigenous knowledges, and development in the global south: contesting knowledges for a sustainable future*. New York, Routledge.

Brotton, J. (2012) *A history of the world in twelve maps*. London, Allan Lane.

Børhaug, K. & Bakken, Y. (2009) Internasjonal solidaritet i barnehage og på barnetrinnet. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, (1), s. 16-28.

Cantor, N. & Mischel, W. (1977) Traits as prototypes: Effects on recognition memory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35 (1), s. 38-48.

Chiodo, J. (1997) Improving the Cognitive Development of Students' Mental Maps of the World. *Journal of geography*, 96 (3), s. 153-163.

Christoffersen, L. & Johannesen, A. (2012) *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo, Abstrakt Forlag AS.

- Christophersen, J. (2010) Samfunnsbilder og samfunnslæring. Bergen, Høgskolen i Bergen.
- Dalen, M. (2011) *Intervju som forskningsmetode*. 2. utg. Oslo, Universitetsforlaget.
- Dolar, M. & Sitar, P. (2013) The use of stereotypical images of Africa in fundraising campaigns. *European Scientific Journal*, 9 (11), s. 20.
- Eidhammer, A. (2012) *Afrikas tid*. Oslo, Unipub forlag.
- Frankenberg, R. (1993) *White women, race matters : the social construction of whiteness*. Minneapolis, University of Minnesota Press.
- Frankental, P. (2001) Corporate social responsibility – a PR invention? *Corporate Communications: An International Journal*, 6 (1), s. 18-23.
- Freundschuh, S. & Kitchin, R. (2000) *Cognitive mapping: past, present and future*. London, Routledge.
- Gieseeking, J. J. (2013) Where We Go From Here: The Mental Sketch Mapping Method and Its Analytic Components. *Qual. Inq.*, 19 (9), s. 712-724.
- Granbo, K. (2015) Våpenbruk i USA. *NRK Supernytt*. Tilgjengelig fra: <<http://tv.nrksuper.no/serie/supernytt/MSUB02011915/27-08-2015>> (Hentet 10. mars 2016)>
- Gulliksen, H. (2015) Hundefestival engasjerer hundeelskere. *NRK Supernytt*, 28. juni. Tilgjengelig fra: <<http://nrksuper.no/super/supernytt/2015/06/28/hundefestival-engasjerer-dyreelskere/>> (Hentet 22. januar 2016)>
- H. L. senteret (2012) *Antisemittisme i Norge? : den norske befolkningens holdninger til jøder og andre minoriteter*. Oslo, HL-senteret.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1987) *Feltmetodikk : grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Oslo, Gyldendal.
- Hartigan, J. (1997) Establishing the Fact of Whiteness. *American Anthropologist*, 99 (3), s. 495-505.
- Harwood, D. (2001) Assessing Young Children's Freehand Sketch Maps of the World. *International research in geographical and environmental education*, 10 (1), s. 20-45.
- Harwood, D. & Rawlings, K. (2001) Assessing Young Children's Freehand Sketch Maps of the World. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 10 (1), s. 20-45.
- Hinton, P. R. (2003) *Stereotyper, kognition och kultur*. Lund, Studentlitteratur.
- Holand, I. S., Markhus, G. & Ystad, D. (2007) *Kartlære : tekster til faget Kartlære ved Høgskolen i Nord-Trøndelag*. I: Steinkjer, Høgskolen i Nord-Trøndelag.

- Hotvedt, S. K. (2016) UDI tror innstrammingene vil halvere asylstrømmen. *NRK*. Tilgjengelig fra: <<http://www.nrk.no/norge/udi-tror-asylstrommen-blir-halvert-1.12737195> (Hentet 7. januar 2016)>
- Imsen, G. (2005) *Elevens verden: innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2005) *Hvordan gjennomføre undersøkelser?: innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Kristiansand, Høyskoleforlaget.
- Jacobsen, M. (2012) *Anerkjennelse av elevers identitet i Tanzania: et case studie*. Hamar, M. Jacobsen.
- Jensen, L. & Loftsdóttir, K. (2012) *Whiteness and postcolonialism in the Nordic region : exceptionalism, migrant others and national identities*. I: Farnham, Ashgate.
- Johannessen, J. B. (2012) Afrika som salgstriks. *Dagsavisen*, 31. august. Tilgjengelig fra: <<http://www.dagsavisen.no/nyemening/afrika-som-salgstriks-1.443415> (Hentet 18. februar 2016)>
- Klepsvik, E. & Garberg, B. (2015) *Kina. I Store norske leksikon* [Internett]. Tilgjengelig fra: <<https://snl.no/Kina> (Hentet 3. april 2016)>
- KUF (1993) *Den generelle delen av læreplanen* [Internett]. Tilgjengelig fra: <<http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/> (Hentet 22. mars 2016)>
- Kunnskapsdepartementet (2013) *Læreplan i samfunnsfag: SAF1-03* [Internett], Utdanningsdirektoratet. Tilgjengelig fra: <<http://www.udir.no/k106/SAF1-03/Kompetansemaal?arst=98844765&kmsn=583858936> (Hentet 22. mars 2016)>
- Lippmann, W. (1922) *Public Opinion*. New York, Macmillan.
- Monmonier, M. (2004) *Rhumb lines and map wars: a social history of the Mercator projection*. Chicago, University of Chicago Press.
- Mullings, B. (1999) Insider or outsider, both or neither: some dilemmas of interviewing in a cross-cultural setting. *Geoforum*, 30 (4), s. 337-350.
- Musial, K. (2002) *Roots of the Scandinavian model: images of progress in the era of modernisation*. Germany, Baden-Baden.
- Nakayama, T. K. & Martin, J. N. (1999) *Whiteness : the communication of social identity*. Thousand Oaks, Calif, Sage Publications.
- Neumann, I. B. (2010) Europa og de andre. *Nytt Norsk Tidsskrift*, 27 (01-02), s. 86-96.
- Nordkvelle, Y. & Tvette, I. (2010) *NORD/SØR perspektivet i norske lærebøker* [Internett]. Tilgjengelig fra: <<http://www.rorg.no/noop/file.php?id=2202d=1>>

Opplæringslova (1998) *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Tilgjengelig fra: <[https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL\\_1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1) (Hentet 7. januar 2016)>

Pike, S. & Clough, P. (2005) Children's Voices on Learning about Countries in Geography. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 14 (4), s. 356-363.

Poulsen Viki, N. (2015) «Do they know it's Christmas» kåret til årets verste innsamlingsvideo [Internett], SAIH. Tilgjengelig fra: <<https://saih.no/artikkel/2015/11/do-they-know-it-s-christmas-kåret-til-årets-verste-innsamlingsvideo> (Hentet 6. desember 2015)>

Rosch, E. (1975) Cognitive representations of semantic categories. *Journal of Experimental Psychology: General*, 104 (3), s. 192-233.

Said, E. W. (1978) *Orientalism*. London, Routledge & Kegan Paul.

Said, E. W. (1994) *Orientalisme: vestlige oppfatninger av Orienten*. Oslo, Cappelen.

Said, E. W. (2001) *Orientalismen : vestlige oppfatninger av Orienten*. Oslo, De norske bokklubbene.

Samnøy, Å. (2015) Bilete av "dei andre" i ei globalisert verd. I: Hunnes, O. R., Samnøy, Å. & Børhaug, K. red. *Spadestikk i samfunnsfagdidaktikken*. Bergen, Fagbokforlaget.

Simonsen, A. H. (2010) Fantasies and Experiences The Norwegian Press Coverage of Africa 1900-2002. *Kult*, (7), s. 22-40.

Smukkestad, O. (2008) *Utvikling eller avvikling?: en innføring i økonomisk og politisk utviklingsteori*. Oslo, Gyldendal akademisk.

St.meld. nr. 10. (2008-2009) *Næringslivets samfunnsansvar i en global økonomi*.

Statistisk sentralbyrå (2015) *Nøkkeltall for innvandring og innvandrere* [Internett]. Tilgjengelig fra: <<https://www.ssb.no/innvandring-og-innvandrere/nokkeltall/innvandring-og-innvandrere> (Hentet 7. januar 2016)>

Strand, T. & Granviken, S. (2015) "Kjære Erna. Fra kvinne til kvinne. Er du aldri redd?". *Aftenposten*. Tilgjengelig fra: <<http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/Kjare-Erna-Fra-kvinne-til-kvinne-Er-du-aldri-redd-8294634.html> (Hentet 9. januar 2016)>

Sætre, P. J. (2009) *Geografi i tekst og bilde. En studie av geografibøker for ungdomsskolen fra Norge, Sverige, Danmark og Finland*. NTNU, NTNU.

Saarinen, T. F. (1974) Image and environment: Cognitive mapping and spatial behaviour. I: Stea, R. D. D. red. *Student views of the world*. New York, Hodder & Stoughton Educational., s. 148-161.

Thagaard, T. (2013) *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. 4. utg. Oslo, Fagbokforlaget Vigmostad & Bjerke AS.

Thorbjørnsrud, B. (2001) Innledende essay. I: Said, E. W. red. *Orientalismen : vestlige oppfatninger av Orienten*. Oslo, De norske bokklubbene.

Tvedt, T. (1990) *Bilder av "de andre": om utviklingslandene i bistandsepoken*. Oslo, Universitetsforlaget.

Tvedt, T. (2002) *Verdensbilder og selvbilder: en humanitær stormakts intellektuelle historie*. Oslo, Universitetsforlaget.

Ueland, M. R. (2012) *Fra hvit til afrikansk? : om hvithet og identitet blant engelskspråklige hvite sørafrikanere*. I.

UNDP (2014) Human Development Report 2014. [Internett]. Tilgjengelig fra: <<http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr14-report-en-1.pdf>> (Hentet 6. oktober 2015)

Wiegand, P. (1993) *Children and primary geography*. I: London, Cassell.

Zevin, J. (2003) Perceptions of National Identity: How Adolescents in the United States and Norway View Their Own and Other Countries. *The Social Studies*, 94 (5), s. 227-231.

Aase, T. H. & Fossåskaret, E. (2014) *Skapte virkeligheter: om produksjon og tolkning av kvalitative data*. Oslo, Universitetsforlaget.

# 12.0. Vedlegg

## Vedlegg 1: Meldeskjema fra NSD

### Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Erlend Eidsvik  
Senter for utdanningsforskning Høgskolen i Bergen  
Landåssvingen 15  
5096 BERGEN

Harald Hårfagres gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr. 985 321 884

Vår dato: 19.06.2015

Vår ref: 43540 / 3 / MHM

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 21.05.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

|                      |   |
|----------------------|---|
| 43540                | <i>Fordommer og stereotypier om «de andre» i verden</i>     |
| Behandlingsansvarlig | <i>Høgskolen i Bergen, ved institusjonens øverste leder</i> |
| Daglig ansvarlig     | <i>Erlend Eidsvik</i>                                       |
| Student              | <i>Astrid Rotvold Nilsen</i>                                |

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 17.06.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Marianne Høgetveit Myhren

Kontaktperson: Marianne Høgetveit Myhren tlf: 55 58 25 29

Vedlegg: Prosjektvurdering

*Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.*

*Avdelingskontorer / District Offices*

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. [nsd@uio.no](mailto:nsd@uio.no)  
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. [kyrre.svarva@svt.ntnu.no](mailto:kyrre.svarva@svt.ntnu.no)  
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. [nsdmaa@sv.uit.no](mailto:nsdmaa@sv.uit.no)

# Vedlegg 2: Forespørsel om deltagelse til elever og foresatte

## **Forespørsel om deltagelse i forskningsprosjektet: ”Tanker om «de andre» i verden”**

### **Bakgrunn og formål**

Dette prosjektet er et mastergradsstudie ved Høgskolen i Bergen. Formålet med forskningsprosjektet er å finne ut hvilke bilder barn og ungdommer har av mennesker fra andre land og fra andre steder i Norge. Studien vil se på sammenhengen mellom ungdommers tegninger av verden (mentale kart), og bildene ungdommene innehar av andre mennesker. Du forespørres om å delta fordi studiet er interessert i barn og ungdommers tanker om verden.

### **Hva innebærer deltagelse i studien?**

Studiet krever ingen forberedelser. Ved deltagelse i studien vil du bli spurt om å tegne verden på et ark. Deretter vil det bli et intervju hvor spørsmålene vil omhandle kartet du har tegnet og spørsmål om verden. Det hele vil vare i omtrent 45-60 minutter. Intervjuet vil lagres ved lydopptaker. Dersom foresatte ønsker å se intervjuguide kan det gis på forespørsel.

### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun jeg og veileder som har tilgang til personopplysningene. Personopplysningene lagres slik at navn ikke kan kobles opp til informasjonen du har delt. Deltagere vil ikke kunne kjennes igjen i publikasjonen. Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.juni 2016. Deretter vil personopplysninger og opptak anonymiseres.

### **Frivillig deltagelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med Astrid Rotvold Nilsen på telefon 986 92 741, eller til veileder Erlend Eidsvik på telefon 997 35 551

Studien er godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

### **Foresattes samtykke til deltagelse i studien**

Jeg har mottatt informasjon om studien, og tillater deltagelse

---

(Signert av prosjektdeltakers foresatt, dato)

### **Prosjektdeltagers samtykke til deltagelse i studien**

Jeg har mottatt informasjon om studien, og ønsker å delta

---

(Signert av prosjektdeltager, dato)

## Vedlegg 3: Intervjuguide

### Informasjon

Presentere meg selv

Presentere prosjektet

- Jeg vil finne ut hva barn og ungdom tenker om andre mennesker i verden og andre i Norge. I dette intervjuet vil jeg stille spørsmål hvor jeg ønsker dine tanker om mennesker fra andre land.
- Du vil å bli spurt om å tegne et kart av verden som vi skal snakke mer om senere
- Intervjuet vil vare mellom 30 og 90 minutter
- Intervjuet vil bli tatt opp på båndopptaker, ingen andre enn meg vil høre på det

Informanten får vite sine rettigheter

- du kan trekke seg når som helt
- du er sikret anonymitet

### Innledende temaer

Fortell litt om deg selv

- interesser
- favorittfag på skolen
- skolemotivasjon
- venner - noen med annen kulturell bakgrunn
- fremtidsplaner - hva vil du gjøre når du blir voksen?

Sosiokulturell bakgrunn

- hvem bor du med?
- foresattes jobb og utdanning
- bosted
- kulturell bakgrunn

Medieerfariger

- nyheter
- databruk

### Sentrale tema

Reiseerfaringer

- reist i Norge eller i verden
- slektninger i andre land eller andre deler av Norge

Om andre land



- favorittland
- land du vil reise til
- land du ikke vil reise til

#### Skole

- læring om andre land i skolen
- erfaringer med kart

#### **Respondenten tegner sitt mentale kart av verden**

Samtale om verden ut fra det mentale kart respondenten har tegnet. Åpen tilnærming. Kan berøre noen av spørsmålene og punktene nedenfor:

- kan du fortelle litt om kartet ditt?
- hva representerer symboler og farger på kartet?
- hvem tror du har lært deg det du vet om mennesker fra andre land?
- fra hvilke land kan du tenke deg å få venner?
- hvor har du mest og minst lyst å reise?

#### **Vi skal snakke litt om hvordan du tror folk fra ulike land er**

Åpen tilnærming, kan berøre noen av punktene under:

- kjenner du noen derfra?
- hvordan tror du et typisk menneske fra landet er?
- hvordan forestiller du deg deres hverdag?
- er de lik oss eller ulik oss?
- hvordan vil du beskrive mennesker fra landet? Stikkord som kan diskuteres for å få elevene i gang
  - varme/kalde mennesker?
  - utdannede?
  - arbeid?
  - hyggelige? sosiale?
  - slemme/snille?
  - skumle?
  - smarte/dumme?
  - fredlige?
  - menneskerettigheter?
  - fattig/rik?
  - kreative?
  - morsomme?
  - late?
  - omsorgsfulle?
  - hvilke muligheter har folk derfra?

## **Om kontinenter og land**

Afrika

- Sør Afrika
- Nigeria

Europa

- Tyskland
- Russland

Oseania

- Australia

Asia

- Syria
- Kina

Sør Amerika

- Brasil

Nord Amerika

- USA

Norge

- Nord-Norge
- Østlandet

## **Avrundning**

Spørsmål om informanten har noe å tilføye eller har lyst å fortelle.

Takke for deres tid og hjelp