



# Høgskulen på Vestlandet

## MSAM613: Masteroppgave

MSAM613

### Predefinert informasjon

<b>Startdato:</b>	11-05-2017 09:57	<b>Termin:</b>	2017 VÅR
<b>Sluttdato:</b>	15-05-2017 14:00	<b>Vurderingsform:</b>	Norsk 6-trinnskala (A-F)
<b>Eksamensform:</b>	Masteroppgave	<b>Studiepoeng:</b>	60
<b>SIS-kode:</b>	MSAM613 1 0		

### Deltaker

**Kandidatnr.:** 611

### Informasjon fra deltaker

**Tro- og loverklæring \*:** Ja

**Jeg godkjenner avtalen om  
tilgjengeliggjøring av  
masteroppgaven min \*:**



**Høgskulen  
på Vestlandet**

## ”Gi en krone til Afrika”

En kvalitativ studie av norske skolars innsamlingsaksjoner til humanitært arbeid i Sør, og lærere og elevers refleksjoner om aksjonene.

A qualitative study of Norwegian schools' charity fundraising projects for humanitarian aid to the global South, and teachers' and students' reflections on these projects.

**Ola Breilid**

**Master i samfunnsfagsdidaktikk**

**Avdeling for lærerutdanning**

**15. mai 2017**

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 10.



## Sammendrag

Studien omhandler norske skolars innsamlingsaksjoner til humanitært arbeid i Sør, og drøfter hvordan innsamlingsaksjoner på tre norske skoler kan bidra til å fremme legitimering av "norske verdier" og kritisk tenking blant elevene. Med dette utgangspunktet har studiens problemstilling vært:

- Hvordan vektlegges legitimering av "norske verdier" og kritisk tenking i norske skolars innsamlingsaksjoner til humanitært arbeid i Sør?

Denne problemstillingen er valgt av primært to grunner. For det første er det en tydelig intensjon om at skoler skal fremme legitimering av "norske verdier" og kritisk tenking i opplæringsloven § 1-1 og Kunnskapsløftet. For det andre har innsamlingsaksjonene stort potensiale til å fremme både legitimering av "norske verdier" og kritisk tenking blant elevene.

I studien er det anvendt et kvalitativt forskningsdesign hvor elever og lærere ved tre norske skoler er intervjuet. På to av skolene ble også gjennomføringen av innsamlingsaksjonene observert. Ulike temaer fra datamaterialet blir drøftet i lys av teori om Norge som bistandsnasjon, kritisk tenking og legitimering som deler av dannelsesprosesser, Orientalisme-begrepet og begrepsparet "oss" og "de andre". Analysen og drøftingen viser at norske skolars innsamlingsaksjoner til humanitært arbeid i Sør i relativt stor grad bidrar til å fremme og legitimere "norske verdier" blant elevene. Samtidig er kritiske og problematiserende perspektiver nærmest fraværende i skolenes arbeid med slike aksjoner. Med utgangspunkt i oppgavens drøftingsdel etterlyses en større bevissthet omkring arbeidet med innsamlingsaksjoner i skolen, som kan bidra til å fremme elevenes læring og dannelse knyttet til både legitimering av "norske verdier" og kritisk tenking, i tråd med intensjonene i opplæringslovens § 1-1 og i Kunnskapsløftet.



## **Abstract**

This thesis is a study of Norwegian schools' fundraising projects for humanitarian work in the global South, and discusses how fundraising projects on three Norwegian schools can contribute to promote legitimization of "Norwegian values" and critical thinking among students. Based on this, the research question of the thesis has been:

- How is legitimization of "Norwegian values" and critical thinking emphasized in Norwegian schools' fundraising projects for humanitarian work in the global South?

This research question is chosen primarily because of two reasons. Firstly, there is a clear intention that schools should promote the legitimation of "Norwegian values" and critical thinking in the Education Act section 1-1 and the Knowledge Promotion. Secondly, the fundraising actions have great potential to promote both the legitimation of "Norwegian values" and critical thinking among the students.

In this study, a qualitative research design is used, where students and teachers at three Norwegian schools were interviewed. It was also observed how the projects were conducted at two of the schools. Different patterns from the data material are discussed based on theory of Norway as an "aid nation", critical thinking and legitimization as part of the formation processes, the concept of Orientalism, and the dichotomy "us" and "the others". The analysis and discussion indicate that Norwegian schools' fundraising projects for humanitarian work in the global South contribute to promotion and legitimacy of "Norwegian values" among students. At the same time, critical perspectives are almost absent in the schools' work with such projects. Based on the discussion of the thesis, greater awareness is desired regarding the work with fundraising projects in school. This can contribute to the students' learning and formation related to both the legitimization of "Norwegian values" and critical thinking, in accordance with the intentions of the Education Act section 1-1 and the Knowledge Promotion.



## **Forord**

I forbindelse med innlevering av masteroppgaven er det flere jeg ønsker å takke. Først og fremst ønsker jeg å takke min veileder, Vibeke Vågenes, for god oppfølging og støtte underveis i hele prosessen med oppgaven. Engasjementet du har vist til mitt prosjekt har vært svært betydningsfullt for motivasjonen i arbeidet.

Jeg ønsker også å takke alle som har hjulpet meg med tilrettelegging for feltarbeid på de ulike skolene, og elever og lærere som har stilt opp til intervju. Deres bidrag har vært avgjørende for gjennomføringen av prosjektet.

Videre ønsker jeg å takke Eivind, mamma og pappa for gode diskusjoner om oppgaven og for hjelp med korrekturlesing. Til slutt, takk til min samboer, Anna Nikoline, for at du alltid stiller opp, og for at du har bidratt til å motivere meg i arbeidet med oppgaven.





# Innholdsfortegnelse

<b>Sammendrag</b> .....	<b>III</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>V</b>
<b>Forord</b> .....	<b>VII</b>
<b>Innholdsfortegnelse</b> .....	<b>IX</b>
<b>1 Innledning</b> .....	<b>1</b>
1.1 <i>Oppgavens problemstillinger</i> .....	2
1.2 <i>Bakgrunn og begrunnelse for valg av tema for masteroppgaven</i> .....	2
1.3 <i>Tidligere forskning</i> .....	3
1.4 <i>Studiens faglige og samfunnsmessige relevans</i> .....	5
1.5 <i>Avgrensninger</i> .....	5
1.6 <i>Sentrale begreper i oppgaven</i> .....	7
1.7 <i>Oppgavens oppbygning og struktur</i> .....	8
<b>2 Innsamlingsaksjoner, opplæringsloven og Kunnskapsløftet</b> .....	<b>11</b>
2.1 <i>Innsamlingsaksjoner og opplæringsloven</i> .....	11
2.2 <i>Innsamlingsaksjoner og Kunnskapsløftet</i> .....	13
2.3 <i>Kunnskapsløftets generelle del</i> .....	13
2.4 <i>Læreplan for samfunnsfag</i> .....	17
<b>3 Teori</b> .....	<b>21</b>
3.1 <i>Kritisk tenking og legitimering som deler av danning i norsk skole</i> .....	21
3.1.1 <i>En kort innføring i begrepet danning</i> .....	21
3.1.2 <i>Legitimering av samfunnets verdier som en del av danning</i> .....	23
3.1.3 <i>Problematisering og kritisk tenking som en del av danning</i> .....	25
3.2 <i>Norge som bistandsnasjon</i> .....	29
3.2.1 <i>Begrepet bistand og bistandsarbeidets begynnelse</i> .....	29
3.2.2 <i>Utviklingen av Norge som bistandsnasjon</i> .....	31
3.2.3 <i>Kritikk av norsk bistand</i> .....	35
3.3 <i>Orientalisme</i> .....	42
3.3.1 <i>Orientalismen – Edward Said</i> .....	43
3.4 <i>Orientalisme i dag og stereotypier</i> .....	46
3.5 <i>"Oss" og "de andre"</i> .....	48
<b>4 Metode</b> .....	<b>51</b>
4.1 <i>Kvalitativ metode</i> .....	51
4.2 <i>Utvalg</i> .....	51
4.3 <i>Forskningsdesign</i> .....	53
4.3.1 <i>Observasjon</i> .....	54
4.3.2 <i>Intervju</i> .....	55
4.3.3 <i>Feltsamtaler</i> .....	57
4.4 <i>Transkribering av intervjuer</i> .....	57
4.5 <i>Dataanalyse</i> .....	58
4.5.1 <i>Tematiske analyser</i> .....	58
4.6 <i>Datamaterialets kvalitet – reliabilitet og validitet</i> .....	60
4.6.1 <i>Reliabilitet</i> .....	60
4.6.2 <i>Validitet</i> .....	61
4.7 <i>Utfordringer for meg som forsker i felten</i> .....	62
4.8 <i>Mine roller i feltarbeidet</i> .....	64
4.9 <i>Etiske betraktninger</i> .....	65

<b>5</b>	<b>Beskrivelser av skolene og deres innsamlingsaksjoner.....</b>	<b>67</b>
5.1	<i>Dalen skole.....</i>	67
5.2	<i>Viken skole.....</i>	69
5.3	<i>Haugen skole.....</i>	70
<b>6</b>	<b>Tematisk analyse .....</b>	<b>75</b>
6.1	<i>"Det å lære å hjelpe andre" – om norske verdier.....</i>	75
6.2	<i>"Det føles godt" – om hjelpens betydning for våre følelser og selvbilder.....</i>	78
6.3	<i>"For oss er det jo bare småpenger" – orientalisme.....</i>	80
6.4	<i>"Vi skal hjelpe dem i gang" - et utdatert syn på bistand .....</i>	84
6.5	<i>"Det er nok å vite at det skal gå til noe bra" – læring av innsamlingsaksjoner .....</i>	86
6.6	<i>"Nå er det noe som ødelegger undervisningsopplegget mitt" – svak implementering av innsamlingsaksjonene i skolens undervisning.....</i>	90
6.7	<i>"Vi må ikke bli så naive" – problematisering av bistand og innsamlingsaksjoner .....</i>	93
6.8	<i>"Det skaper nye sosiale skiller" – økte forskjeller mellom elevene .....</i>	97
<b>7</b>	<b>Drøfting, konklusjon og avsluttende kommentar .....</b>	<b>101</b>
7.1	<i>Hvordan vektlegges legitimering av "norske verdier" i norske skolars arbeid med innsamlingsaksjoner til humanitært arbeid i Sør?.....</i>	101
7.2	<i>Hvordan vektlegges kritisk tenking i norske skolars arbeid med innsamlingsaksjoner til humanitært arbeid i Sør? .....</i>	104
7.3	<i>Hvordan vektlegges legitimering av "norske verdier" og kritisk tenking i norske skolars innsamlingsaksjoner til humanitært arbeid i Sør?.....</i>	109
<b>8</b>	<b>Konklusjon, veien videre og avsluttende kommentar .....</b>	<b>113</b>
8.1	<i>Konklusjon.....</i>	113
8.2	<i>Veien videre.....</i>	114
8.3	<i>Avsluttende kommentar.....</i>	114
	<b>Litteraturliste .....</b>	<b>115</b>
	<b>Vedlegg.....</b>	<b>121</b>
	<i>Vedlegg 1 - Samtykkeerklæring.....</i>	121
	<i>Vedlegg 2 - Intervjuguider .....</i>	122
	<i>Vedlegg 3 - Oversikt over respondenter og skoler .....</i>	125

## Figuroversikt

Figur 1 - Norsk bistand i perioden 1960-2016 (Norad, u.å.).....	32
Figur 2 - Offisiell norsk bistand i løpende priser og i prosent av BNI, samt FNs og Norges mål (i prosent) (Statistisk sentralbyrå, 2014). .....	33
Figur 3 - Holdning til norsk utviklingshjelp (Statistisk sentralbyrå, 2007).....	34

## 1 Innledning

Denne studien omhandler norske skolars innsamlingsaksjoner til humanitært arbeid i Sør. Arbeid med innsamlingsaksjoner er utbredt i norske skoler, blant annet peker Vikingstad (2014) på at opp mot 90% av skolene i Bergensområdet jobber med bistandsprosjekter. Gjennom oppgaven vil jeg argumentere for at solidaritet og medmenneskelighet i forbindelse med å hjelpe land i Sør har etablert seg som en sentral verdi i Norge. Jeg vil videre undersøke hvordan disse verdiene vektlegges i tre norske skolars arbeid med innsamlingsaksjoner til humanitært arbeid i Sør. Arbeidet med å fremme solidaritet og medmenneskelighet i skolen kan blant annet begrunnes med følgende utdrag fra Læreplanverket for Kunnskapsløftet [Kunnskapsløftet] generell del: "God allmenndannelse skal bidra til nasjonal identitet og solidaritet ved å gi et felles preg forankret i språk, tradisjon og lærdom på tvers av lokalsamfunn" (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 16). Her blir solidaritet eksplisitt beskrevet. I tillegg vil jeg gjennom oppgaven argumentere for at solidaritet, medmenneskelighet og nestekjærlighet er "norske verdier" som kan ligge til grunn for utvikling av nasjonal identitet.

Gjennom skolens arbeid med innsamlingsaksjoner til humanitært arbeid i Sør møter elevene forskjellige kulturer og tradisjoner. Kunnskapsløftets generelle del vektlegger at slike møter gir grunnlag for kritisk refleksjon: "Møtet mellom ulike kulturer og tradisjoner gir både nye impulser og grunnlag for kritisk refleksjon" (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 4). Evnen til å tenke kritisk blir også fremmet i opplæringsloven § 1-1 sjette ledd: "Elevane og lærlingane skal lære å tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst". Disse utdragene viser at kritisk tenking har en sentral plass i norsk skole.

Balansegangen mellom på den ene siden å legitimere verdier som er sentrale i det norske samfunnet og på den andre siden å fremme problematisering og kritisk tenking er en utfordrende oppgave. Slik jeg ser det, er dette en oppgave skolene må være bevisst på i sin gjennomføring av innsamlingsaksjoner til humanitært arbeid i Sør.

I denne studien er det gjennomført intervjuer og observasjoner ved tre norske skoler som arbeidet med innsamlingsaksjoner til humanitært arbeid i Sør høsten 2016. Målet med studien var å forsøke å få et innblikk i hvordan legitimering av "norske verdier" og kritisk tenking ble vektlagt i innsamlingsarbeidet på de tre skolene. Datamaterialet jeg samlet inn har en avgjørende betydning for at jeg skal kunne besvare oppgavens problemstilling.

### **1.1 Oppgavens problemstillinger**

Gjennom analyse og drøfting av datamaterialet jeg samlet inn på de tre skolene og relevant teori vil jeg i denne oppgaven besvare problemstillingen:

- Hvordan vektlegges legitimering av "norske verdier" og kritisk tenking i norske skolars innsamlingsaksjoner til humanitært arbeid i Sør?

### **1.2 Bakgrunn og begrunnelse for valg av tema for masteroppgaven**

Vårsemesteret 2015 var jeg på en 7 ukers studietur i Tanzania som en del av grunnskolelærerutdanningen. I løpet av denne turen samarbeidet jeg og en medstudent på en oppgave om norsk bistandsarbeid i Tanzania. Arbeidet med denne oppgaven, som blant annet innebar besøk på den norske ambassaden og Kirkens Nødhjelp i Dar es Salaam og en tre ukers praksisperiode i den offentlige tanzanianske skolen, bidro til å gi meg mange nye perspektiver, særlig når det kom til norsk bistandsarbeid. Den eneste direkte erfaringen jeg hadde med bistand fra tidligere var innsamlingsaksjonene jeg selv hadde deltatt i gjennom egen skolegang i norsk grunn- og videregående skole. Når jeg tenker tilbake på egne erfaringer med innsamlingsaksjoner som elev, er det første som slår meg inn at jeg oppfattet dagene med innsamling som fridager, og som avbrekk fra ordinær undervisning. Jeg kan heller ikke huske at jeg lærte spesielt mye av innsamlingsaksjonene, annet enn en rekke barnesanger på fremmede språk. Med utgangspunkt i disse erfaringene besluttet jeg meg for at jeg ønsket å skrive en masteroppgave med utgangspunkt i norske skolars innsamlingsaksjoner til humanitært arbeid i Sør.

I utgangspunktet ønsket jeg å undersøke hva elever og lærere opplevde at elevene lærte av å arbeide med innsamlingsaksjoner i skolen. Tidlig i analyseprosessen av

datamaterialet fremstod det imidlertid temaer og mønstre som viste at opplæringen tilknyttet innsamlingsaksjonene la vekt på verdier som medmenneskelighet, solidaritet og nestekjærlighet. Samtidig viste analysen en tydelig tendens til at kritiske perspektiver ikke ble vektlagt i opplæringen. Jeg bestemte meg derfor for å dreie fokus fra et generelt læringsfokus til at oppgaven heller skulle fokusere mer spesifikt på hvordan legitimering av "norske verdier" og kritisk tenking vektlegges i norske skolars innsamlingsaksjoner til humanitært arbeid i Sør.

### **1.3 Tidligere forskning**

Tema for mastergradsprosjektet, norske skolars innsamlingsaksjoner til humanitært arbeid i Sør, ble bestemt i løpet av den første måneden av min toårige mastergradsutdanning. Dette ga meg derfor muligheten til å gå tidlig i gang med å søke etter og lese meg opp på tidligere forskning på feltet. I arbeidet med å sette meg inn i tidligere forskning, erkjente jeg at temaet var lite belyst.

Mine litteratursøk viste at Bakken (2004, 2015) er den forfatteren som har publisert mest om temaet. Noen av konklusjonene som blir trukket i hennes forskning er blant annet at: "... engasjerte elever inkorporerer sine egne erfaringer i sin forståelse av et felt som i utgangspunktet kan være litt abstrakt og utilgjengelig" (Bakken, 2015, s. 194). I en artikkel skrevet av Bakken og Børhaug (2009) blir det lagt vekt på at solidaritets- og hjelpeprosjekter i norsk barnehager og barneskoler har orientalistiske trekk. I tillegg hevder de at: "Barna sosialiseres inn i et norsk selvilde av nordmenn som hjelpsomme og ansvarlige" (Bakken & Børhaug, 2009, s. 24). Denne forskningen har bidratt som et interessant utgangspunkt for arbeidet med denne oppgaven.

Med utgangspunkt i forskningen til Bakken (2004, 2015) og Bakken og Børhaug (2009), som tar for seg barnehager og barneskoler, ble jeg interessert i å undersøke elever og læreres refleksjoner omkring ungdomsskolers og videregående skolars arbeid med innsamlingsaksjoner til humanitært arbeid i Sør. Det var flere grunner til at jeg ønsket å samle inn datamateriale fra elever og lærere på ungdomstrinnet og i videregående opplæring. For det første har jeg ikke funnet tidligere forskning som undersøker hva elever lærer av arbeidet med innsamlingsaksjoner i norske ungdoms- og videregående

skoler. For det andre var jeg interessert i å undersøke om Bakkens (2004, 2015) og Bakken & Børhaugs (2009) funn også kan gjenfinnes blant elever på dagens ungdoms- og videregående skoler. Elevene i ungdomsskolen og videregående skole er kommet lengre i den kognitive utviklingen og en derfor kan forvente at de har bedre evner til å reflektere omkring temaer knyttet til innsamlingsaksjonene.

I tillegg til Bakkens (2004, 2015) og Bakken og Børhaugs (2009) forskning, har Vikingstad (2014) skrevet om omfanget av bistandsarbeid i skoler i Bergensområdet, og om aktørene som planlegger og gjennomfører dette arbeidet. Vikingstad (2014) skriver blant annet:

Informantene i denne undersøkelsen er reflekterte rundt undervisningen og fremstillingen av de andre. De vektlegger vennskap, likheter og de andres ressurser, fremfor ulikhet og svakheter. Informantene ønsker at dette skal bidra til å fjerne stereotypier eller bilder preget av orientalismen, gjennom undervisningen til våre barn og i kommunikasjonen med de andre. De ønsker å fjerne forestillinger om oss som overordnet dem, både "her" og "der" (s. 116-117).

Informantene i Vikingstads studie var to rektorer, tre representanter fra organisasjoner som arbeider med bistand og to lærere (Vikingstad, 2014). Jeg har ønsket å undersøke om elever i ungdomsskolen og videregående skole har en tilsvarende reflektert holdning til temaet som informantene i Vikingstads studie viser. Denne sammenhengen er særlig interessant ettersom Bakken (2015) skriver om følgende funn fra egen undersøkelse: "Særlig de yngste elevene ser ut til å skape mening ut fra sine forutsetninger – om ikke nødvendigvis samme mening som den voksne har tenkt" (s. 193). For å undersøke dette gjennomførte jeg observasjoner av arbeidet med innsamlingsaksjoner på to skoler og intervjuer med elever og lærere på tre skoler, hvor jeg fokuserte på hvordan respondentene mente innsamlingsaksjonene påvirket elevenes læring. Vikingstads (2014) arbeid viser også at opp mot 90% av skolene i Bergensområdet jobber med bistandsprosjekter. Det store omfanget Vikingstad (2014) peker på, bidro til at jeg synes det var særlig interessant å undersøke dette temaet med fokus på elever og lærere.

## **1.4 Studiens faglige og samfunnsmessige relevans**

Undersøkelser av hvordan legitimering av "norske verdier" og kritisk tenking i norske skolars innsamlingsaksjoner til humanitært arbeid i Sør vektlegges, vil ha både faglig og samfunnsmessig relevans. Den faglige relevansen er at oppgaven belyser et tema det kan argumenteres for at er sentralt i samfunnsfagundervisning i norsk grunn- og videregående skole.

Oppgavens samfunnsmessige relevans er knyttet til at den tar for seg et tema som er sentralt i arbeidet til en høy andel av norske skoler. Dersom omfanget av arbeid med innsamlingsaksjoner i norske skoler generelt, samsvarer med de opp mot 90% i Bergensområdet (Vikingstad, 2014), vil oppgavens tema angå svært mange skoler.

For meg som lærer, har arbeidet med oppgaven har gitt bedre innsikt i Nord-Sør-problematikk, og hvordan det kan være utfordrende å undervise i denne problematikken. Jeg håper derfor at oppgaven også kan bidra til at andre lærere blir mer bevisste med tanke på undervisning i temaer som omhandler innsamlingsaksjoner og bistandsarbeid.

## **1.5 Avgrensninger**

Begrepet bistand er et overordnet tema i denne oppgaven. Bistandsbegrepet er relativt stort og komplekst, og jeg har derfor vært nødt til å gjøre avgrensninger i tilknytning til dette begrepet. I oppgaven har jeg valgt å ikke drøfte sammenhengen mellom bistand og utvikling. Svært forenklet kan en si at bistand har et mål om å skape utvikling. For å kunne drøfte hvilken effekt bistand har er det derfor nødvendig å bestemme hva utvikling er. Smukkestad (2008) legger vekt på at utviklingsbegrepet er omstridt og flertydig, og at det i tillegg har endret mening flere ganger siden 1950-tallet. Endringene i utviklingsbegrepet har også ført til endringer i synet på bistand. I denne oppgaven ønsker jeg imidlertid å fokusere på hvordan bistand påvirker nordmenns holdninger, verdier og perspektiver, fremfor å drøfte om bistand bidrar til utvikling og hvordan synet på utvikling har endret seg. Jeg vil derfor ikke drøfte utviklingsbegrepet og hvordan dette begrepet har endret seg i takt med teorier om hva som skaper utvikling, gjerne omtalt som utviklingsteorier.



Jeg har valgt å benytte begrepet *bistand* gjennomgående denne oppgaven. En innvending mot å benytte begrepet *bistand* er at det har en forholdsvis sterk betoning av et giver-mottaker-aspekt, i motsetning til nyere begreper som for eksempel *utviklingssamarbeid* eller *partnerskap for utvikling* (Smukkestad, 2008). Under redegjørelsen for *bistands*begrepet i kapittel 3.2 vil jeg gå nærmere inn på diskusjonen omkring disse begrepene.

Over gjorde jeg rede for tidligere forskning på området. I tidligere forskning har innsamlingsaksjoner i skolen blitt betegnet som blant annet *bistands- og solidaritetsarbeid i skolen* (Bakken, 2015). Jeg har imidlertid valgt å benytte meg av betegnelsen *norske skolars innsamlingsaksjoner til humanitært arbeid i Sør*, fremfor skolars *bistandsarbeid* eller *solidaritetsarbeid*. Innsamlingsaksjoner til humanitært arbeid i Sør kan forstås som en avgrenset del av begrepet *bistand*. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i betegnelsen *norske skolars innsamlingsaksjoner til humanitært arbeid i Sør*, fremfor *norske skolars bistandsarbeid*, fordi jeg mener denne betegnelsen beskriver innsamlingsarbeidet på de tre skolene jeg samlet inn datamateriale mer presist. Jeg ønsker å understreke at arbeidet er humanitært, og derfor er knyttet til arbeid med mennesker, fremfor for eksempel miljøutfordringer. Videre ønsker jeg å legge vekt på at de innsamlede midlene skulle gis til Sør. Det var sentralt for min oppgave at innsamlingsarbeidet gikk til humanitært arbeid i Sør, ettersom en sentral del av oppgaven er knyttet til hvordan aksjonene kan bidra til å skape et skille mellom "oss" og "de andre".

En ytterligere begrunnelse for at jeg ikke vil omtale innsamlingsaksjoner som *bistandsarbeid* er at en av skolene i utvalget omtalte sitt innsamlingsarbeid som *misjon*, fremfor *bistand*. Betegnelsen *norske skolars arbeid med innsamlingsaksjoner til humanitært arbeid i Sør*, kan imidlertid sies å være dekkende for innsamlingsarbeidet på alle de tre skolene jeg samlet inn datamateriale.

Jeg har valgt å samle inn data ved to offentlige skoler og en kristen privatskole fordi jeg mener innsamlingsarbeidet på alle skolene er relevant for min problemstilling.

Misjon har en lengere historie enn bistand både globalt og i Norge. Det første norske misjonsorganisasjonen, Norsk Luthersk Misjonssamband ble etablert i 1842 (Gullestad, 2007). Engh (2015) peker imidlertid på at sammenhengen mellom misjon og bistand har vært tydelig helt siden den statlige satsningen på bistandsarbeid i Norge, med etableringen av *Fondet for hjelp til underutviklede land*. Gullestad (2007) peker på at det har vært ideologiske, institusjonelle, økonomiske og sosiale bånd mellom norske bistandsorganisasjoner og den norske staten. Misjonsorganisasjonene har også mottatt statlig støtte til arbeid med utdanning og helse (Benum, 1998).

I tillegg til en historisk begrunnelse for sammenhengen mellom bistand og misjon, var sammenhengen også tydelig i de konkrete innsamlingsaksjonene det ble arbeidet med på de tre skolene jeg besøkte. Pengene fra alle de tre innsamlingsaksjonene gikk til organisasjoner som arbeider med humanitært arbeid i Sør.

## **1.6 Sentrale begreper i oppgaven**

Denne oversikten gjør rede for innholdet i noen av de sentrale begrepene jeg benytter gjennomgående i oppgaven. Flere av begrepene jeg benytter kan defineres og forstås på ulike måter, og jeg ønsker derfor å være tydelig på hvilken definisjon og forståelse jeg legger til grunn i oppgaven. Her fremstilles begrepene på en relativt kort og enkel måte. Enkelte av begrepene vil imidlertid bli diskutert mer inngående i andre deler av oppgaven.

### *"Norske verdier"*

Når jeg bruker betegnelsen "norske verdier" referer jeg til solidaritet, medmenneskelighet og nestekjærlighet. Dette er verdier som fremstilles som sentrale i Norge blant annet i opplæringsloven og Kunnskapsløftet og i mitt datamateriale.

### *Kritisk tenking*

Jeg legger følgende definisjon av kritisk tenking til grunn i denne oppgaven: "Kritisk tenking innebærer å prøve om forutsetningene for og de enkelte ledd i en tankerekke holder" (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 7). Jeg har valgt å benytte en definisjon fra

Kunnskapsløftet ettersom problemstillingen min tar for seg kritisk tenking i norske skoler.

### *Respondenter*

Jeg har valgt å benytte betegnelsen *respondenter* om lærerne og elevene jeg intervjuet. En del forskere benytte begrepet *informanter* om intervjuobjekter i kvalitativ forskning. Begrunnelsen for at jeg har valgt å benytte betegnelsen *respondenter* vil jeg gjøre rede for i kapittel 4.2.

### *Bistand*

Jeg har lagt følgende definisjon av bistand til grunn i denne oppgaven: "Bistand er uttrykk for internasjonale programmer der den rike delen av verden har som målsetting å bistå med hjelp og støtte til den fattige delen av verden" (Tolo, 2011a, s. 9). I delkapittel 3.2 vil jeg presentere en ytterligere redegjørelse og drøfting av bistandsbegrepet.

### *Nord/Sør*

Jeg benytter en forståelse av begrepene *Nord* og *Sør*, slik de fremstilles av Ytrehus (2011): "Nord og Sør skal her brukes metaforisk. Det er ikke det geografiske skillet som er viktig, men de kulturelle, historiske og økonomiske skillelinjene som i engelskspråklig litteratur gjerne omtales som «the global South» og «the global North»" (s. 65). Denne forståelsen ligger også til grunn når jeg benytter begrepsparet "oss/vi" og "de andre".

## **1.7 Oppgavens oppbygning og struktur**

I kapittel 2 vil jeg gjøre rede for hvordan norske skolars innsamlingsaksjoner til humanitært arbeid i Sør kan begrunnes ut fra opplæringslovens formålsparagraf og Kunnskapsløftet. Denne fremstillingen vil ha særlig vekt på legitimering av "norske verdier" og kritisk tenking.

I kapittel 3 gjør jeg rede for teori som vil være sentral når jeg senere i oppgaven skal analysere og drøfte datamaterialet jeg har samlet inn. Teorikapitlet består av fem delkapitler. 3.1 tar for seg kritisk tenking og legitimering av norske verdier som en deler

av danning i norsk skole. 3.2 gjør rede for hvorfor Norge kan omtales som en *bistandsnasjon*. Delkapittel 3.3 gjør rede for begrepet *orientalisme*, med særlig vekt på Edward Said (2004). Deretter følger delkapittel 3.4 som tar for seg hvordan orientalismebegrepet gjør seg gjeldene i dag, knyttet til begrepet stereotypier. Det siste delkapitlet, 3.5, tar for seg begrepsparet "oss" og "de andre".

I kapittel 4 vil jeg presentere metodene som er benyttet i arbeidet med mine data. Jeg vil også drøfte hvorfor forskningsdesignet jeg anvendte var relevant for å kunne belyse oppgavens problemstilling. I tillegg vil dette kapitlet inneholde refleksjoner omkring utfordringer jeg møtte i feltarbeidet, mine roller i feltarbeidet og etiske betraktninger.

I kapittel 5 gir jeg en relativt kort beskrivelse av de tre skolene jeg gjorde feltarbeid ved. I dette kapitlet fokuserer jeg på hvordan de arbeidet med innsamlingsaksjoner til humanitært arbeid i Sør. Kapittel 5 vil danne en viktig del av forståelsesrammen for analyse- og drøftingskapitlet.

I kapittel 6 vil jeg presentere mønstre funnet i datamaterialet. Mønstrene framkom gjennom å anvende tematisk analyse som metode (Braun & Clarke, 2006). Kapittel 6 består av åtte delkapitler. Hvert delkapittel består av et tema som er bestemt med utgangspunkt i mønstre fra datamaterialet.

I kapittel 7 vil jeg drøfte hvordan legitimering av "norske verdier" og kritisk tenking vektlegges i norske skolars arbeid med innsamlingsaksjoner til humanitært arbeid i Sør. Drøftingen vil ta utgangspunkt i datamaterialet som ble analysert i kapittel 6, opplæringsloven og kunnskapsløftet og relevant teori fra kapittel 3.

I kapittel 8 vil jeg gi en konklusjon på problemstillingen. Deretter vil jeg gjøre rede for noe av mulighetene for videre forskning på temaet, før jeg gir en avsluttende kommentar omkring norske skolars arbeid med innsamlingsaksjoner.



## 2 Innsamlingsaksjoner, opplæringsloven og Kunnskapsløftet

På grunn av den relativt store utbredelsen innsamlingsaksjoner til bistandsarbeid har fått i norsk skole (Vikingstad, 2013), er det nærliggende å undersøke opplæringsloven og kunnskapsløftet for å gjøre rede for hvordan slike aksjoner kan begrunnes. I dette kapitlet vil jeg i først del knytte arbeid med innsamlingsaksjoner til humanitært arbeid i Sør til opplæringslovens formålsparagraf. I kapitlets andre del vil jeg relatere arbeid med innsamlingsaksjoner til Kunnskapsløftets generelle del og aktuelle læreplaner for samfunnsfag. Fremstillingen i dette kapitlet vil ha særlig vekt på kritisk tenking og legitimering av "norske verdier", for å belyse oppgavens problemstilling.

### 2.1 Innsamlingsaksjoner og opplæringsloven

Opplæringslovens formålsparagraf, § 1-1 *Formålet med opplæringa*, vektlegger en rekke temaer som kan relateres til arbeid med innsamlingsaksjoner til humanitært arbeid i Sør i norske skoler. I sitatene under viser mine understrekninger i aktuelle ledd av formålsparagrafen disse sammenhengene. For tydelig å kunne skille mellom egne kommentarer og lovteksten, er lovteksten markert med innrykk.

Opplæringa i skole og lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring.

Ettersom innsamlingsaksjonene jeg har undersøkt har donert pengene de samlet inn til arbeid i Sør, er det nærliggende at informasjonen som gis i tilknytning til aksjonene kan bidra til å åpne dører mot verden. Det kan argumenteres for at innsamlingsaksjonene bidrar til nasjonal forankring, ettersom innsamlingsaksjonene tar utgangspunkt i verdier som nestekjærlighet og solidaritet. Dette er verdier som blant annet ble vektlagt i Norges statsminister Bondeviks tale 1. januar 2000: "*Norge må være en nestekjærlighetens og solidaritetens nasjon*" (Tvedt, 2009, s. 17).

Opplæringa skal byggje på grunnleggjande verdier i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på

åndsfridom, nestekjærleik, tilgjeving, likeverd og solidaritet, verdiar som òg kjem til uttrykk i ulike religionar og livssyn og som er forankra i menneskerettane.

Understrekingene i dette leddet kan forstås med utgangspunkt i de verdiene som ble fremmet i statsministerens tale over. Det blir også lagt vekt på at bistand har betydning for strykning av menneskerettighetene (Bolle, 2015). Slike verdier ble også vektlagt som sentrale i innsamlingsaksjonene av flere elever og lærere jeg intervjuet.

Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og felleskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng.

Senere i oppgaven vil jeg trekke frem argumenter for at bistand og innsamlingsarbeid har en sentral funksjon for nordmenns identitet, og derfor kan bidra til å skape et nasjonalt felleskap.

Elevane og lærlingane skal lære å tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst. Dei skal ha medansvar og rett til medverknad.

Det finnes en rekke temaer knyttet til bistand og innsamlingsaksjoner som egner seg for å fremme problematisering og kritisk tenking. Denne sammenhengen vil jeg gjøre rede for og drøfte mer inngående i senere deler av oppgaven.

Skolen og lærebedrifta skal møte elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst. Alle former for diskriminering skal motarbeidast.

I teorikapittelet vil jeg blant annet gjøre rede for hvordan legitimering av verdier og kritisk tenking kan være sentrale aspekter av danning i norsk skole. Jeg vil også gjøre rede for hvordan bistand bidrar til å skape et skille mellom "oss" og "de andre", som i streng forstand kan betraktes som diskriminering.

Som jeg har gjort rede for i dette delkapitlet, finnes det relativt sterk støtte for arbeid med innsamlingsaksjoner til humanitært arbeid i Sør i opplæringslovens formålsparagraf. De fleste av mine understrekinger kan relateres direkte eller indirekte

til innsamlingsaksjoners funksjon som danningsarena, og legitimering av norske verdier eller kritisk tenking i norske skoler. Legitimering av norske verdier og kritisk tenking som innhold i skolens arbeid med danning vil jeg redegjøre for i oppgavens teorikapittel. Sammenhengen mellom opplæringsloven og innsamlingsaksjoner til humanitært arbeid vil bli gjort ytterligere rede for under, i delkapittelet *Kritisk tenking og legitimering som deler av danning i norsk skole*.

## **2.2 Innsamlingsaksjoner og Kunnskapsløftet**

I dette kapittelet vil jeg vise at arbeid med innsamlingsaksjoner også kan begrunnes i Kunnskapsløftet. Jeg vil både gjøre rede for begrunnelser fra læreplanverkets generelle del og fra aktuelle kompetansemål fra læreplan for samfunnsfag. Det er en rekke læreplaner for andre fag enn samfunnsfag som også kan relateres innsamlingsaksjoner, men jeg vil primært fokusere på læreplaner for samfunnsfag i ungdomsskolen og som fellesfag i videregående opplæring. Det er flere grunner til at jeg ønsker å avgrense på denne måten. For det første kan temaet bistand primært betraktes som et samfunnsfaglig tema. For det andre skrives denne masteroppgaven i samfunnsfagdidaktikk. For det tredje ønsker jeg å fokusere på ungdomsskolen og videregående skole fordi det var på disse trinnene jeg gjorde mitt feltarbeid for så samle inn data til denne oppgaven. For det fjerde er det hensiktsmessig å ta utgangspunkt i samfunnsfaget, ettersom: "Samfunnsfaget er et gjennomgående fag i grunnopplæringen og et fellesfag for alle utdanningsprogrammene i videregående opplæring" (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 2).

## **2.3 Kunnskapsløftets generelle del**

Kunnskapsløftets generelle del legger vekt på verdigrunnlaget og menneskesynet i læreplanverket (Utdanningsdirektoratet, 2016b). Allerede i innledningen av Kunnskapsløftets generelle del blir det gjort rede for at opplæringen: "... må fremme demokrati, nasjonal identitet og internasjonal bevissthet. Den skal utvikle samhørighet med andre folk og menneskenes felles livsmiljø, slik at vårt land blir et skapende medlem av verdenssamfunnet" (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 2). Det er en helt tydelig sammenheng mellom det arbeidet innsamlingsaksjoner til humanitært arbeid i Sør kan uttrykke og Kunnskapsløftets krav til at opplæringen skal fremme nasjonal



identitet og internasjonal bevissthet. Senere i oppgaven vil jeg argumentere for at norsk nasjonal identitet kan knyttes til verdier som medmenneskelighet og solidaritet, som videre har framstått som sentrale verdier i innsamlingsaksjonene ved skolene jeg undersøkte.

Nasjonal identitet blir trukket frem som en sentral del av elevenes danning i generell del av Kunnskapsløftet. Dette aspektet er tydelig i beskrivelsen av den allmenndanningen oppfostringen i skolen skal bidra til å fremme: "God allmenndannelse skal bidra til nasjonal identitet og solidaritet ved å gi et felles preg forankret i språk, tradisjon og lærdom på tvers av lokalsamfunn (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 16).

I utdraget over gjøres det rede for sammenhengen mellom en norsk nasjonal identitet og solidaritet, ved at begge deler forankres i felles språk, tradisjon og lærdom.

Innsamlingsaksjoner blir gjerne begrunnet med at de skal bidra til å fremme solidaritet blant elevene, og omtales av flere bistandsorganisasjoner og skoler som solidaritetsaksjoner (Bakken, 2015). Det finnes en rekke holdepunkter knyttet til at skolen skal fremme solidariske holdninger blant elevene i Kunnskapsløftets generelle del, blant annet: "Oppfostringen skal fremme likestilling mellom kjønn og solidaritet på tvers av grupper og grenser" (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 3), og "Oppfostringen skal motvirke fordommer og diskriminering og fremme gjensidig respekt og toleranse mellom grupper med ulike levesett" (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 4).

I begge disse utdragene blir det lagt vekt på hvordan solidaritet mellom grupper skal fremmes i skolens oppfostring. Solidariske holdninger blir også trukket frem som et viktig aspekt i arbeidet med å løse de store globale problemene. Dette perspektiver blir det gjort rede for i utdraget under:

Konkret viten er nødvendig, men er alene ikke nok - helhetlig naturfaglig og økologisk kunnskap er også nødvendig. I undervisningen må den knyttes til samfunnsfaglig innsikt i økonomi og politikk, og til etisk orientering. Elevene må lære å se ting i sammenheng og bevare overblikk - lære å skue framover i livet og utover i verden. Undervisningen må vekke deres tro på at solidarisk handling og felles innsats kan løse de store globale problemene (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 21).

Et av de store globale problemområdene som trekkes frem er arbeidet med å sikre en bærekraftig utvikling. Også innenfor temaet bærekraftig utvikling blir solidaritetsbegrepet eksplisitt vektlagt i Kunnskapsløftets generelle del:

Politisk må utviklingen styres mot en bane som er forenlig med biosfærens evne til å tåle virkningene av menneskenes virksomhet. Og i en bærekraftig utvikling må etisk fostring til medmenneskelighet og solidaritet med verdens fattige være et bærende prinsipp (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 21).

Et annet argument for at skolen skal fremme en felles nasjonal identitet er at det skal bidra til å gi elevene en felles referanseramme med det norske samfunnet. Det blir lagt vekt på at felles referanserammer skal motvirke at det skapes forskjeller i kompetanse:

Det er en sentral opplysningstanke at slike referanserammer for forståelse og fortolkning må være felles for folket - må være en del av den allmenne dannelse - om det ikke skal skapes forskjeller i kompetanse som kan slå over både i udemokratisk manipulasjon og i sosiale ulikheter (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 14).

Forskjellene som kan oppstå på bakgrunn av at enkelte borgere mangler de felles referanserammene som majoriteten av samfunnet besitter, er særlig aktuelt i et flerkulturelt samfunn. Skolen har derfor et viktig ansvar ovenfor minoritetsgrupper: "Nykommere i et land, som ikke deler de felles referanserammene blir ofte outsiders fordi andre ikke kan ta for gitt hva de vet og kan - de trenger stadig ekstra forklaringer" (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 15).

Utdragene fra Kunnskapsløftets generelle del anskueliggjør at skolen skal bidra til å fremme en felles nasjonal identitet basert blant annet på norske verdier. Flere av utdragene viser tydelig at skolen har et ansvar med å legitimere norske verdier som en del av elevens danning. Vektleggingen av norske verdier og en felles nasjonal identitet kan knyttes til at skolen skal speile verdiene i samfunnet. Dette aspektet blir det gjort rede for i følgende utdrag: " Oppfostringen må følgelig begrunne samfunnets idealer og verdier, og levendegjøre dem slik at de blir en virksom kraft i folkets liv" (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 4) .

Det er imidlertid ikke et utelukkende fokus på legitimering av norsk kultur og norske verdier. I utdraget under blir det gjort rede for at skolen også skal fremme kritiske holdninger:

Det er derfor vesentlig at elevene får del i denne kulturarven gjennom opplæringen. Samtidig er det viktig at de ikke oppfatter vitenskap og teori som evige og absolutte sannheter. Utdanningen må finne den vanskelige balansen mellom respekt for etablert viten og den kritiske holdning som er nødvendig for utvikling av ny viten og for å ordne kunnskap på nye måter. Utdanningen må bidra til solid kunnskap. Men den må også gi forståelse av de begrensninger de framherskende tenkesett alltid vil ha, og av at etablerte tankebygninger kan stenge for ny innsikt (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 8).

Betydningen av en kritisk holdning blir også vektlagt i møtet mellom ulike kulturer og tradisjoner: "Samtidig forteller kulturhistorien at kontakt med andre og forskjellige livsformer gir muligheter for overraskende kombinasjoner og for kollisjoner mellom anskuelser. Møtet mellom ulike kulturer og tradisjoner gir både nye impulser og grunnlag for kritisk refleksjon" (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 4). Kunnskapsløftets vekt på at skolen skal bidra til å fremme kritisk refleksjon i møtet med ulike kulturer og tradisjoner, er derfor relevant i sammenheng med skolens arbeid med innsamlingsaksjoner til humanitært arbeid i Sør. Jeg vil senere drøfte hvordan innsamlingsarbeidet kan bidra til å fremme kritisk refleksjon blant elevene.

Refleksjon i møtet med andre kulturer er viktig for å motarbeide fordommer og diskriminering, som også er beskrevet i Kunnskapsløftet: "Oppfostringen skal motvirke fordommer og diskriminering og fremme gjensidig respekt og toleranse mellom grupper med ulike levesett" (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 4). Hvordan møtet med andre kulturer ofte kan føre til en vektlegging av hva som skiller "oss" fra "de andre", basert på fordommer vil bli gjort rede for i oppgavens kapittel 3.3 til 3.5.

Som jeg har vist over kan en finne grunnlag for å både arbeid med legitimering av norske verdier, som nestekjærlighet og solidaritet, og kritisk tenking i Kunnskapsløftets generelle del. Kritisk tenking og legitimering kan innebære motstridende målsettinger. I delen av Kunnskapsløftet benevnt som *det integrerte mennesket* blir det lagt vekt på

flere motstridende målsetninger i opplæringen. I utdraget under viser jeg de punktene som kan knyttes til legitimering av norske verdier og kritisk tenking:

Opplæring har en rekke tilsynelatende motstridende formål:

- å bibringe vår kulturs moralske fellesgods, dens omtanke for andre - og gi evne til å stikke sin egen kurs;
- å gi fortrolighet med vår kristne og humanistiske arv - og kjennskap til og respekt for andre religioner og trossyn;
- å inngi respekt for kjensgjerninger og saklig argumentasjon - og oppøve kritisk sans til å gå løs på gjengs tenking, innarbeidede forestillinger og bestående ordninger (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 22).

Om forholdet mellom slike motstridende målsetninger legger Kunnskapsløftet vekt på at: "Utdanningen må finne den vanskelige balansen mellom respekt for etablert viten og den kritiske holdning som er nødvendig for utvikling av ny viten og for å ordne kunnskap på nye måter" (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 8).

I denne oppgavens analyse- og drøftingskapittel vil jeg, med utgangspunkt i oppgavens problemstilling, diskutere hvordan kritisk tenking og legitimering, som motstridende målsetninger, vektlegges i arbeidet med innsamlingsaksjoner til humanitært arbeid i Sør. I dette arbeidet er det nærliggende å anta at en overdreven vektlegging av kritiske aspekter vil undergrave legitimeringen av verdiene nestekjærlighet og solidaritet, som aksjonene bygger på. Dersom arbeidet kun legger vekt på å legitimere aksjonene og verdiene aksjonene bygger på, vil sannsynligvis de kritiske perspektivene i stor grad kunne falle bort.

#### **2.4 Læreplan for samfunnsfag**

I beskrivelsen av hvordan Kunnskapsløftet er bygd opp blir det presisert at:

"Læreplanene for fag gir rammer for innholdet i opplæringen i det enkelte fag. De definerer kompetansen eleven skal ha tilegnet seg i faget etter ulike trinn"

(Utdanningsdirektoratet, 2016b, s. 2). I læreplan for samfunnsfag blir det allerede i beskrivelsen av formålet med faget gjort rede for sammenhengen med legitimering av en nasjonal identitet og norske verdier og kritisk tenking:

Som menneske inngår vi i en historisk sammenheng, og en lang rekke historiske hendelser har påvirket utviklingen av samfunnet. I samfunnsfaget skal elevene lære om det kulturelle mangfoldet i verden i fortid og samtid, og lære seg å reflektere omkring det tradisjonelle og det moderne. Dermed skal faget bidra til bevisst identitetsdannelse og trygg forankring i eget samfunn og egen kultur for alle elever (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 2).

Sammenhengen med legitimering av en nasjonal identitet og kritisk tenking er også tydelig i redegjørelsen for hvordan faget er inndelt i hovedområder:

Samfunnsfaget er delt inn i hovedområder som utgjør en helhet. Faget skal fremme evnen til å diskutere, resonnerer og løse problemer i samfunnet ved å påvirke lysten og evnen til å søke kunnskap om samfunn og kulturer. Gjennom kunnskap om samfunnet omkring seg blir elevene undrende og nysgjerrige og stimulert til refleksjon og skapende arbeid. Slik kan den enkelte forstå seg selv og andre bedre, mestre og påvirke verden vi lever i, og bli motivert til ny innsikt og livslang læring (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 2).

I hovedområdet *utforskeren* blir det lagt særlig vekt på hvordan opplæringen skal fremme kritisk tenking: "Å stimulere til kritisk vurdering av etablert og ny samfunnsfaglig kunnskap ved å bruke kilder og kildekritikk er sentralt" (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 3). Det samme fokuset er tydelig i *historie* som hovedområde: "Å stimulere til kritisk og reflektert deltakelse i samfunnet er sentrale elementer i hovedområdet" (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 3). Videre er det en tydelig sammenheng arbeid med innsamlingsaksjonsaksjoner til humanitært arbeid i Sør, og hovedområdet *internasjonale forhold*: "Hovedområdet omfatter internasjonalt samarbeid, terrorisme, konflikter, konfliktløsning og fredsarbeid. Det handler også om globalisering, fordeling av ressurser, bærekraftig utvikling og Norges rolle som internasjonal aktør" (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 4).

I tillegg til at innsamlingsaksjonene til humanitært arbeid i Sør kan knyttes til flere av hovedområdene i samfunnsfag, kan de settes i sammenheng med en rekke av kompetansemålene i samfunnsfag. Kompetansemålene angir hva elevene skal meste etter bestemte trinn (Utdanningsdirektoratet, 2016b). Under vil jeg gjøre rede for de relevante kompetansemålene i samfunnsfag etter 10. årstrinn og etter Vg1/ Vg2 (avhengig av studieretning):

### Kompetansemål etter 10. årstrinn

- vise hvordan hendelser kan framstilles ulikt, og drøfte hvordan interesser og ideologi kan prege synet på hva som oppleves som fakta og sanning
- identifisere samfunnsfaglige argumenter, fakta og påstander i samfunnsdebatter og diskusjoner på Internett, vurdere dem kritisk og vurdere rettigheter og konsekvenser når man offentliggjør noe på Internett
- skape fortellinger om mennesker fra ulike samfunn i fortid og nåtid og vise hvordan livsvilkår og verdier påvirker tanker og handlinger
- drøfte idealer om menneskeverd, diskriminering og utvikling av rasisme i et historisk og nåtidig perspektiv
- kartlegge variasjoner i levekår i ulike deler av verden, forklare de store forskjellene mellom fattige og rike og drøfte tiltak for jevnere fordeling.
- gjøre rede for begrepene holdninger, fordommer og rasisme og vurdere hvordan holdninger kan bli påvirket, og hvordan den enkelte og samfunnet kan motarbeide fordommer og rasisme.
- beskrive hovedtrekk i norsk økonomi og hvordan den henger sammen med den globale økonomien (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 9-10).

### Kompetansemål etter Vg1/ Vg2

- utforske aktuelle lokale, nasjonale eller globale problemer og drøfte ulike løsningsforslag muntlig og skriftlig med presis bruk av fagbegreper
- definere sentrale begreper knytte til sosialisering og bruke dem til å undersøke og diskutere trekk ved sosialiseringen av ungdom i Norge
- drøfte årsaker til at fordommer, rasisme og diskriminering oppstår, og hvilke tiltak som kan motvirke dette
- diskutere begrepene økonomisk vekst, levestandard, livskvalitet og bærekraftig utvikling og forholdet mellom dem
- definere begrepet makt og gi eksempler på hvordan makt blir brukt i verdenssamfunnet
- gjøre rede for ulike forklaringer på hvorfor det finnes fattige og rike land, og diskutere tiltak for å redusere fattigdommen i verden (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 10-12).

Rekken med kompetansemål viser at temaer som kan knyttes til innsamlingsaksjoner til humanitært arbeid i Sør, også finnes i kompetansemålene. Dette kapittelet viser at disse innsamlingsaksjonene kan begrunnes både med utgangspunkt i opplæringsloven og Kunnskapsløftet. Sammenhengen mellom opplæringsloven, Kunnskapsløftet og innsamlingsaksjonene til humanitært arbeid i Sør vil bli ytterligere tydeliggjort gjennom oppgavens teorikapittel, tematiske analyse og drøfting.



### **3 Teori**

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for det teoretiske grunnlaget for oppgaven. Teorien som presenteres her vil være betydningsfull når jeg senere i oppgaven skal vise til hvordan jeg har gjort mine metodiske overveielser, og vil presentere hvilke resultat som har framkommet gjennom analyser og drøfting av datamaterialet. Teorikapitlet omfatter følgende fem underkapitler, som hver tar for seg aspekter som er relevante for min problemstilling: Kritisk tenking og legitimering som deler av danning i norsk skole, Norge som bistandsnasjon, Orientalisme, Orientalisme i dag og stereotypier og "Oss" og "de andre".

#### **3.1 Kritisk tenking og legitimering som deler av danning i norsk skole**

Kapitlene over, om innsamlingsaksjoners mulige begrunnelser i opplæringsloven og Kunnskapsløftet, viser hvordan skolen skal bidra til å fremme både kritisk tenking og legitimering av bestemte verdier hos elevene. Som jeg skal vise i dette delkapitlet er både legitimering av verdier og kritisk tenking sentrale aspekter i skolens arbeid med danning. Kravet til at skolens arbeid skal bidra til å fremme danning står eksplisitt beskrevet i syvende ledd av opplæringslæringslovens formålparagraf.

##### **3.1.1 En kort innføring i begrepet danning**

Begrepet danning har røtter tilbake i antikkens Hellas (Solerød, 2012), og en fullstendig redegjørelse av begrepets historie og innhold er ikke mulig innenfor rammene til denne oppgaven. Jeg har derfor valgt å fokusere på de aspektene av danning som er mest relevant i tilknytning til oppgavens problemstilling. Av den grunn vil jeg kort gjøre rede for begrepet, før jeg fokuserer på hvordan vektlegging av kritisk tenking og legitimering av bestemte verdier inngår i skolens oppgave med å fremme elevenes danning. Videre vil jeg drøfte sammenhengen mellom legitimering og kritisk tenking og hvorfor disse begrepene er aktuelle i tilknytning til innsamlingsaksjoner til humanitært arbeid i norsk skole.



Tidligere, og til en viss grad i dagligtalen, blir begrepet danning forstått som et klassebegrep i sammenheng med borgerskapet og ytre væremåte (Føllesdal, 2011). Danningsbegrepet, slik det i nåtiden blir forstått i blant annet det pedagogiske fagfeltet, har imidlertid et annet innhold. Her blir danning forstått som en prosess hvor mennesket formes gjennom livet. Solerød (2012) beskriver danning som: "Menneske er ikke noe en uten videre er, men noe en blir. Dannelse handler om en bearbeiding og foredling av menneskenaturen intellektuelt, moralsk og estetisk" (s. 12). Et sentralt poeng hos Føllesdal (2011) er at: "Dannelse har svært mye å gjøre med at man utvikler de evner og anlegg man har, for derved å bli et bedre menneske og medmenneske" (s. 113). Ut fra dette utsagnet er det særlig to momenter som er interessante. Det er tydelig at danningen må ta utgangspunkt i individets eksisterende evner og anlegg. I tillegg blir danningstermen knyttet til både å utvikle seg til å bli et bedre menneske og et bedre medmenneske. Dette siste forholdet blir også vektlagt av Solerød (2012).

Solerød (2012) skiller mellom to ulike målsetninger danning kan ha. Den første av disse er individorientert danning, som legger vekt på at målet med danning er individets utvikling og læring for sin egen del. Den andre orienteringen har mål om at danningen skal være kollektivistisk, preget av statens og samfunnets behov.

Som jeg gjorde rede for i kapittelet over har danning en sentral plass i norsk skole, ved eksplisitt å bli vektlagt i både opplæringslovens formålsparagraf og Kunnskapsløftet. I tillegg til dette hevder Solerød (2012) at utdanning har en avgjørende betydning for danningprosessen. I denne sammenhengen er det interessant å vise til Imsen (2009), som peker på at det er et gjensidig avhengighetsforhold mellom skolen og samfunnet. Det er dagens samfunn som former skolen, men det er dagens elever vil utgjøre det fremtidige samfunnet. I denne sammenhengen legger Imsen (2009) vekt på at: "skolen skal legge mest vekt på det som er felles for alle som bor i landet, slik at det formes en felles norsk kultur som kan bidra til å konstruere en norsk identitet" (Imsen 2009, s. 261)".

Jeg har nå gjort kort rede for noe av det grunnleggende innholdet danningbegrepet, og at dette med utgangspunkt i opplæringsloven og Kunnskapsløftet har en sentral plass i

opplæringen i den norske skolen. I det neste avsnittet vil jeg gjøre rede for at legitimering og kritisk tenking er vesentlige aspekter ved den danningen som skolen skal bidra til.

### **3.1.2 Legitimering av samfunnets verdier som en del av danning**

En sentral del av det norske samfunnets verdigrunnlag, som det ble gjort rede for i forrige kapittel, er verdier som solidaritet, nestekjærlighet og medmenneskelighet. Disse verdiene er grunnleggende for opplæring i norsk skole, ettersom skolen skal speile samfunnet. Føllesdal (2011) hevder at: "Har man ikke omsorg for andre, mangler en vesentlig del av ens dannelse" (s. 114). Her er det en klar sammenheng mellom danning og skolens arbeid for å bidra til elevenes utvikling av solidariske verdier og egenskaper. I innsamlingsaksjonene som beskrives i mitt datamateriale, har verdier som solidaritet, nestekjærlighet og medmenneskelighet en sentral plass.

I kapittel 2 ble det gjort rede for at skolen skal grunnlegge og levendegjøre samfunnets verdier. Det kan argumenteres for at solidaritet i tilknytning til bistandsarbeid har etablert seg som en betydelig verdi i det norske samfunnet. Tvedt (2002) argumenterer for dette ved å hevde at siden 1970- og 1980-tallet har norsk bistandsarbeid hatt et så stort omfang at det kan beskrives som et nasjonalt prosjekt. Videre hevder Tvedt (2002) "På grunn av prosjektets nasjonale betydning, dets politisk-normative posisjon og dets effektive kommunikasjons- og mobiliseringsstrategi har det fundamentalt influert norske verdensbilder og selvoppfatninger" (s. 142).

I en analyse av TV-aksjoners påvirkning på danning av nordmenns identitet, hevder Tvedt (1990) at symbolene som skapte nasjonalfølelse på 1800-tallet har mistet noe av sin kraft: "Det «norske» fremstår derfor mer og mer som en historisk arv, en abstraksjon eller en antropologisk konstruksjon – med redusert identitetsskapende betydning. Nettopp i en slik situasjon vil fortellinger om nordmenn sendt ut i en verden av urettferdighet og fylt av despoter, som «de andres» veiviser i utvikling og hjelper, være av betydning" (Tvedt, 1990, s. 12). Med dette utsagnet viser Tvedt (1990) at det kan være direkte koblinger mellom bistandsarbeid, i form av TV-aksjonen, og Norges nasjonale danning.

I senere forskning viser Tvedt (2009) til Norges statsminister Bondeviks tale 1. januar 2000, hvor det ble sagt:

Norge må være en nestekjærlighetens og solidaritetens nasjon. La oss følge Fridtjof Nansens spor ved trofast innsats for flyktninger og nødlidende i andre land. Vår nasjon går nå foran og sletter gjelden til de fattigste utviklingsland. Norge er blant verdens fremste i bistand. Vår visjon er at en dag skal ingen barn rekke ut sine hender etter brød – uten å få det. Huskes vi som et solidarisk Norge har nordmenn grunn til stolthet (s. 17).

I sitatet fra statsministerens tale er det tydelig at nestekjærlighet og solidaritet knyttet til bistandsarbeid, er sentralt for Norge og norske verdier. Et argumentet som viser en folkelig oppslutning om disse argumentene er tall fra Statistisk Sentralbyrå [SSB] (2013), som viser at 82 prosent av norske innbyggere er for bistand til Afrika, Asia og Latin-Amerika.

Kunnskapsløftet legger vekt på at skolens allmenndanning skal bidra til å gi elevene nasjonal identitet og utvikle evnen til solidaritet. Danningen av den nasjonale identiteten er av betydning for å gi norske samfunnsmedlemmer sammenfallende referanserammer (Utdanningsdirektoratet, 2015). Denne målsetningen for danning i norsk skole kan knyttes til det Solerød (2012) omtaler som kollektivistiske mål ved danning, som jeg gjorde rede for over. Tvedt (1990) hevder at: "Nasjonalstaten som gruppedannelse forutsetter at medlemmene føler tilhørighet på tvers av ulike livsformer" (s. 12). Skolen er sentral i dette arbeidet og skal bidra til at elever skal utvikle følelsen av nasjonal tilhørighet (Solhaug, 2012). Denne funksjonen blir tydeliggjort i følgende sitat:

Den norske skolen har – så vel som de svenske, danske og finske skolene – stått sentralt i å formidle kunnskap, historiske symboler og kultur som har vært mye av grunnlaget for hvordan vi ser på oss selv som nasjon og på vårt sosiale og politiske fellesskap (Solhaug, 2012 s. 9).

Som jeg gjorde rede for over, er utdanning en sentral del av danning (Solerød, 2012). I den norske skolen har arbeidet med utdanning av demokratiske medborgere, som kan delta i politiske og sosiale fellesskap vært vesentlig (Solhaug, 2012). Det nasjonale aspektet blir også fremmet i tredje ledd av opplæringslovens formålsparagraf, selv om

det ikke knyttes direkte til danning: "Opplæringa skal bidra til å utvide kjennskapen til og forståinga av den nasjonale kulturarven og vår felles internasjonale kulturtradisjon".

Den nasjonale kulturarven blir også lagt vekt på av Børhaug (2012), som en del av skolens nasjonsbyggende funksjon:

Den klassiske nasjonsbyggende funksjonen til skulen er å framheva kva innbyggjarane i nasjonen har felles og som skil de ifrå andre nasjonale fellesskap. Dette fellesstoffet kan vera knytt til kulturelle tradisjonar som språk, religion, tradisjonar for levesett eller felles politiske prosjekt og prinsipp i fortid eller notid (s. 71).

Børhaug (2005) hevder at det er nødvendig å benytte skolen som et organ for å føre institusjoner og grunnleggende verdier videre i det norske samfunnet. Skolens nasjonsbyggende funksjon med opplæring i norske verdier og norsk kultur er en sentral del av danningens innhold, som det blant annet blir gjort rede for av Børhaug og Christophersen (2012): "Danning inneber at elevane skal verta kjende med og kunna delta i dei ulike kulturformene i samfunnet. Men dei skal også problematisera og kritisk vurdere dei ulike kulturformene" (s. 9).

### **3.1.3 Problematisering og kritisk tenking som en del av danning**

I sitatet over blir det gjort rede for at skolen har en ytterligere funksjon i tilknytning til danning. Det blir lagt vekt på at danning skal innebære en problematiserende funksjon, i tillegg til å gjøre elevene kjent med og legitimere norske verdier. Elevene skal både kjenne til og delta i samfunnets kulturformer og samtidig vurdere disse kritisk (Børhaug & Christophersen, 2012). I skolens arbeid med å fremme elevens danning, er det nødvendig å både føre nye generasjoner inn i det norske samfunnets grunnlag og i tillegg fremme kritisk tenking (Børhaug & Christophersen, 2012). Videre legger Børhaug og Christophersen (2012) vekt på at danningperspektiver er relevant i alle fag, men at det er spesielt viktig i samfunnsfag for å kunne problematisere samfunnsforhold. Innsamlingsaksjoner til humanitært arbeid, med sin tydelige sammenheng med bistand, kan i stor grad betraktes som et samfunnsfaglig tema. Jeg vil hevde at det er et stort potensiale til å fremme danningaspektet og problematisering av samfunnsforhold, i tilknytning til temaer som er knyttet til skolers innsamlingsaksjoner til humanitært

arbeid. Ulike aspekter ved denne problematiseringen vil det bli redegjort for i kapittel 3.2.

For å fremme det kritiske og problematiserende aspektet i elevenes danning, legger Børhaug og Christophersen (2012) vekt på at noe av forutsetningene er: "at elevene møter eit fagleg innhald som bidreg til slik problematisering og kritisk tenking. Dersom samfunnstilhøva framtrer som sjølvsegde og naturlege, vil det vera vanskeleg å få auga på rommet for kritikk og endring" (s. 10). Det er nødvendig med en viss grad av problematisering av samfunnsforholdene i et demokratisk samfunn. Dersom det kun blir lagt vekt på legitimerende aspekter vil det gi autoriserte samfunnsbilder som er hevet over kritikk og diskusjon (Børhaug & Christophersen, 2012).

Det er nødvendig at elevene blir kjent med at samfunnet kan forstås på ulike måter, selv om en slik forståelse krever at mange samfunnsfaglige temaer forenkles. Selv i forenklet form vil ulike perspektiver danne grunnlag for diskusjon om hvordan samfunnet kan forstås (Børhaug & Christophersen, 2012). For å forstå noe av diskusjonen rundt norsk bistand, som kan være et abstrakt tema, er det nødvendig med forenklinger. Det er imidlertid viktig at forenklingene ikke går på bekostning av at temaet blir fremstilt fra ulike perspektiver, som kan tilrettelegge for diskusjon og refleksjon.

Så langt i dette delkapitlet har jeg gjort rede for hvordan kritisk tenking og legitimering av norske verdier er to viktige aspekter ved skolens arbeid med danning. For stor vektlegging av kritiske perspektiver kan motvirke arbeidet med å fremme verdier. På den andre siden vil en for stor grad av legitimering av norske samfunnsforhold og verdier kunne bidra til å undergrave elevenes evne til kritisk tenking og refleksjon. Dette gjør at det blir krevende for lærere å finne balansegangen mellom legitimering og problematisering i opplæringen (Børhaug & Christophersen, 2012). Børhaug og Christophersen (2012) gjør rede for denne utfordringen på følgende måte: "Samfunnskunnskap vil, som andre fag, stå i ei spenning mellom å videreføra og sikra verdigrunnlag og felles referanserammer for samfunnet på den eine sida og å oppseda til kritisk tenking i forhold til samfunnsinstitusjonane på den andre" (s. 191).

I tilknytning til arbeidet med innsamlingsaksjoner til humanitært arbeidet i norske skoler, vil utforingen med i hvilken grad legitimering og kritiske tenking skal vektlegges, være aktuelle problemstillinger.

Børhaug og Christophersen (2012) har undersøkt lærebøker i samfunnsfag for ungdomstrinnet. Deres forskning viser at lærebøkene i liten grad fremmer problematiserende perspektiver på samfunnsfaglige temaer. Lærebøkene unngår videre å problematisere sentrale norske rettslige og politisk maktsentra, og har en tydelig systemlegitimerende karakter (Børhaug & Christophersen, 2012). På bakgrunn disse funnene er det naturlig å anta at vektleggingen av problematiserende og kritiske perspektiver også er begrenset i tilknytning til skolars arbeid med innsamlingsaksjoner.

En mulig begrunnelse for den begrensede vekten på problematisering finnes hos Børhaug og Christophersen (2012), i deres redegjørelse for at problematisering gjerne krever mye plass:

Innslag av problematisering og ulike syn er nødvendig. Som det er peika på ovanfor, må behovet for problematisering avvegast mot ansvaret skulen har for å vidareføra og legitimera sentrale verdiar og institusjonar i samfunnet. Stofftrengsla vil også avgrensa kor mykje problematisering det kan vera rom for. Det tek gjerne meir plass å presentera og samanlikna ulike syn enn berre eitt. Problematisering er meir fagleg krevjande enn ei «rett-vinkling»-undervisning (s. 200).

Solerød (2012) legger vekt på at danning i stor grad kan knyttes til Kunnskapsløftets generelle del, mens de faglige ferdighetene elevene skal beherske finnes i kompetansemålene i de ulike fagenes egne læreplaner. Solerød (2012) hevder at forholdet mellom danning og faglige ferdighet kan utgjøre et dilemma i opplæringen:

Det kan ligge et dilemma i forholdet mellom kompetanse og dannelse. Skal vekten legges på kunnskaper og ferdigheter som etterspørres i et marked og tilpasses det som utenverdenen etterspør (kompetanseorientert perspektiv)? Eller skal skolen hjelpe de unge med å utvikle eget ståsted og identitet (dannelseorientert perspektiv)? (s. 183).

I mange europeiske land er det en tendens til stadig større fokusering på kunnskap, resultat og målstyring i skolen (Fenner, 2005). Denne tendensen kan blant annet knyttes til PISA-undersøkelser og innføringen av nasjonale prøver i Norge. Et ensidig fokus på kunnskap, resultat og målstyring kan bidra til det vies mindre tid og oppmerksomhet til danning og arbeid med refleksjon, identitetsutvikling og holdninger i skolens opplæring (Fenner, 2005). Dette danningsarbeidet kan i stor grad knyttes til Kunnskapsløftets generelle del, som jeg gjorde rede for over. Marsdal (2012) er blant de som hevder at vektleggingen av målstyring i skolen fører til at Kunnskapsløftets generelle del, med sine danningsidealer, undergraves.

Til tross for at innsamlingsaksjoner gjerne begrunnes i Kunnskapsløftets generelle del, er innsamlingsaksjoner fortsatt utbredt i den norske skolen. Det er interessant at det settes av hele dager til innsamling av penger, og at innsamlingen derfor kan utgjøre en utfordring for at minimumsantallet undervisningstimer i de ulike fagene. Timeantallet er beskrevet i Kunnskapsløftets bestemmelser om fag- og timefordeling (Utdanningsdirektoratet, 2016a). Dersom det er slik at den generelle delen av Kunnskapsløftet og vektlegging av danning har en begrenset betydning i opplæringen i norsk skole, kan innsamlingsaksjoner med sitt potensiale til å fremme både kritisk tenking og legitimering av norske verdier, være et viktig bidrag for å fremme elevenes danning.

Redegjørelsen for danningens plass i norsk skole, med vekt på legitimering og kritisk tenking danner et nødvendig teoretisk rammeverk for analyse- og drøftingskapitlet. I analyse- og drøftingskapitlet vil jeg blant annet drøfte i hvilken grad informasjonen og undervisningen i tilknytning til innsamlingsaksjonene på skolene hvor jeg gjorde mitt feltarbeid, la vekt på innhold som bidro til problematisering og kritisk tenking og legitimering av norske verdier. For å drøfte dette vil jeg i hovedsak ta utgangspunkt i intervjuer av lærere og elever om deres refleksjoner omkring arbeidet med innsamlingsaksjoner i skolen, og mine observasjoner fra de tre innsamlingsaksjonene jeg undersøkte.

## **3.2 Norge som bistandsnasjon**

Innledningsvis i dette avsnittet vil jeg definere begrepet bistand og kort gjøre rede for norsk bistandsarbeids historie. En definisjon og forklaring av bistandsbegrepet er nødvendig ettersom dette begrepet gjennomgående blir benyttet i oppgaven. Videre vil jeg i dette avsnittet belyse hvorfor Norge kan omtales som en bistandsnasjon. Jeg vil også vise hvordan forskere som Tvedt (2009) og Østerud (2006) argumenterer for at det norske bistandssystemet påvirker danning av nasjonal identitet og selvbilder i Norge på det de hevder er en ensidig måte. Dette avsnittet vil også være relevant når jeg senere i oppgaven vil drøfte hvilke syn på bistand og begrepene "oss" og "de andre", som reflekteres i datamaterialet.

### **3.2.1 Begrepet bistand og bistandsarbeidets begynnelse**

Det er vanlig å betrakte USA, med sin Marshallhjelp til Europa etter andre verdenskrig, som begynnelsen på internasjonal bistand (Pharo, 1997). Tolo (2011a) presenterer bistand som "... uttrykk for internasjonale programmer der den rike del av verden har som målsetting å bistå med hjelp og støtte til den fattige del av verden" (s. 9).

Bakgrunnen for oppslutningen om bistand på 1950- og 1960-tallet var en tro på at økonomisk og faglig støtte fra Nord kunne fremme økonomisk og sosial utvikling i Sør (Hansejordet, Nordkvelle, Solholm & Stranden, 1994). Landene i Nord kunne imidlertid ha ulike motiver for bistandsarbeidet. Hansejordet et al. (1994) peker på ulike motiver som: Ideelle motiver, begrunnet i solidaritet og nestekjærighet. Politiske motiver, knyttet til ønsker om å demme opp for kommunistiske tendenser. Økonomiske motiver, som kunne henge sammen med muligheten til å sikre seg fremtidige markeder eller skape ringvirkninger i egen økonomi. I tillegg peker Lange (1998) på at bistanden også kunne være motivert av å redusere faren for krig og konflikter.

Som det har kommet frem over, er bistandsbegrepet knyttet til relasjonen mellom bistandens giver- og mottakerland (Tvedt, 2009). Synet på denne relasjonen har endret seg gjennom perioden fra årene etter andre verdenskrig til i dag. Endringer i synet på denne relasjonen har også bidratt til endringer av bistandsbegrepet: "... fra utviklingshjelp til utviklingssamarbeid til bistandssamarbeid og til partnerskap for



utvikling" (Tvedt, 2009, s. 208). På 1950-tallet, var det et utbredt syn at utvikling for et land innebar en endring etter vestlig modell, med overgang fra et førindustrielt jordbrukssamfunn til et industrielt masseforbrukssamfunn (Smukkestad, 2008). Dette synet knyttet gjerne til den såkalte *moderniseringsskolen*, og kan relateres til bistandsarbeidets tidlige fase. Moderniseringsskolen kan videre knyttet til begrepet *utviklingshjelp*, med fokus på at "Vesten" kan hjelpe "Sør" i retning av utvikling i form av et industrielt masseforbrukssamfunn. Som Tvedt (2009) gjør rede for, har begrepsbruken endret seg, og mer moderne begreper på bistand er *bistandssamarbeid* og *partnerskap for utvikling*. Disse to begrepene har en redusert betoning av et giver-mottaker-aspekt.

Til tross for endringen i begrepsbruk, blir det stilt spørsmål til om slike endringer i hovedsakelig er retoriske, og at endringene i relasjonen mellom "giver" og "mottaker" ikke gjenspeiler begrepsbruken (Ytrehus, 2011). Tvedt (2009) hevder at endringer i begrepsbruk ikke nødvendigvis har sammenheng med grunnleggende endring i giver-mottaker-relasjonen. Dette forholdet utdypes videre hos Ytrehus (2011):

Retorikken om partnerskap, og om å forankre utviklingshjelpen i mottakerlandets nasjonale strategier hindrer som vist ikke de politiske føringene og premissene som legges på bistand fra giverlandene, enten det er krav om å bruke produkter fra donorlandet, krav til målgrupper og virkemidler eller krav til rutiner og rapportering (s. 83).

I dag blir ulike bistandsbegreper ofte brukt om hverandre. Jeg har derfor valgt å benytte begrepene *bistand* og *bistandsarbeid* i denne oppgaven, for å ikke blande sammen de ulike bistandsbegrepene. Enkelte sitater i oppgaven kan likevel inneholde andre begreper for bistand, men som vil sammenfalle med bistandsbegrepet, i større eller mindre grad. En innvending mot å benytte begrepet *bistand* er at det har en forholdsvis sterk betoning av et giver-mottaker-aspekt, i motsetning til for eksempel begrepet *utviklingssamarbeid* (Smukkestad, 2008). Jeg har likevel valgt å anvende begrepet *bistand*, blant annet fordi det benyttes i en stor andel faglitteratur.

### 3.2.2 Utviklingen av Norge som bistandsnasjon

For å forstå noe av bakgrunnen for hvorfor bistandsarbeid har blitt en sentral del av norsk politikk og norske tenkemåter, er det nødvendig å se på Norges historie som bistandsnasjon. Under vil jeg gjøre kort rede for Norge som bistandsnasjon i perioden fra etter 2. verdenskrig frem til i dag, med vekt på politisk og folkelig oppslutning og den årlige pengesummen som norske myndigheter har bevilget til offentlig norsk bistand.

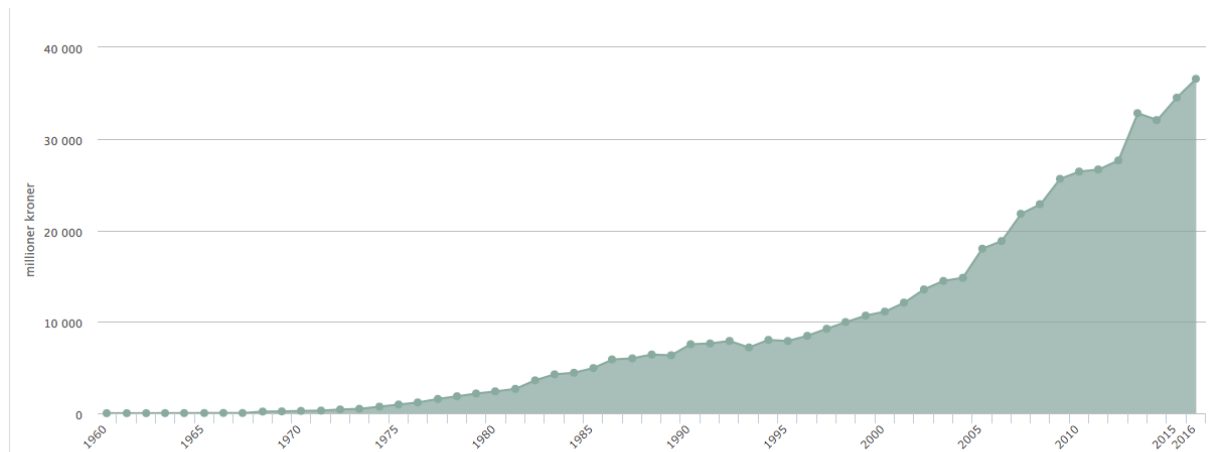
I 1950-årene ble kløften mellom fattige og rike land et sentralt tema i Norges offisielle politikk (Furre, 1996). Norges arbeid med *India-hjelpen* i 1952 regnes gjerne som begynnelsen på norsk bilateral bistand. Bistandsarbeidet i India var i hovedsak et fiskeriprojekt i Kerala-området, hvor målet var å utbedre den tradisjonelle fiskerinæringen i retning av å bli mer effektiv og moderne (Pharo, 2015). Arbeidet ble finansiert av *Fondet for hjelp til underutviklede områder*, som ble etablert ved et Stortingsvedtak støttet av samtlige partier (Furre, 1996). Lange (1998) hever at ulike strømninger i Norge ble bundet sammen i *India-hjelpen*: "Tradisjoner fra misjonsvirksomhet ble koblet til venstresidens idealisme og sosialdemokratiets moderniseringsiver" (s. 220).

Målsetningen var at det skulle gis 20 millioner kroner til *India-hjelpen* (Furre, 1996). Halvparten av midlene skulle gis fra den norske stat, og den andre halvparten skulle samles inn fra det norske folk: "Også det norske folket vart invitert til å vera med på ein særlig måte: Ti millionar skulle samlast inn blant folk attåt dei ti millionane staten løyvde" (Furre, 1996, s. 293). Dette viser at norsk bistandsarbeid har hatt en viss folkelig forankring helt fra begynnelsen av arbeidet. Det må imidlertid tilføyes at målet om å samle inn ti millioner fra det norske folk ikke ble nådd: Initiativet førte til at det kun ble samlet inn 3,5 millioner til prosjektet (Furre, 2006).

Norges internasjonale engasjementet hadde vært begrenset før arbeid med bistand ble etablert på 1950- og 1960-tallet (Tolo, 2011b). Før formaliseringen av bistandsarbeid, var Norges internasjonale bidrag hovedsakelig knyttet til sjøfart og misjonsarbeid. Tolo (2011b) hevder at: "Gjennom sjøfolk og misjon var kulturer fra fjerne strøk blitt kjent i norske byer og bygder" (s. 94). Denne bakgrunnen kan vektlegges som noe av

premissene for at Norge var blant de første landene som etablerte bilateral bistand uten å ha hatt egne kolonier (Lange, 1998).

Grafen under viser utviklingen i summen av offisiell norsk bistand fra 1960 til 2016:

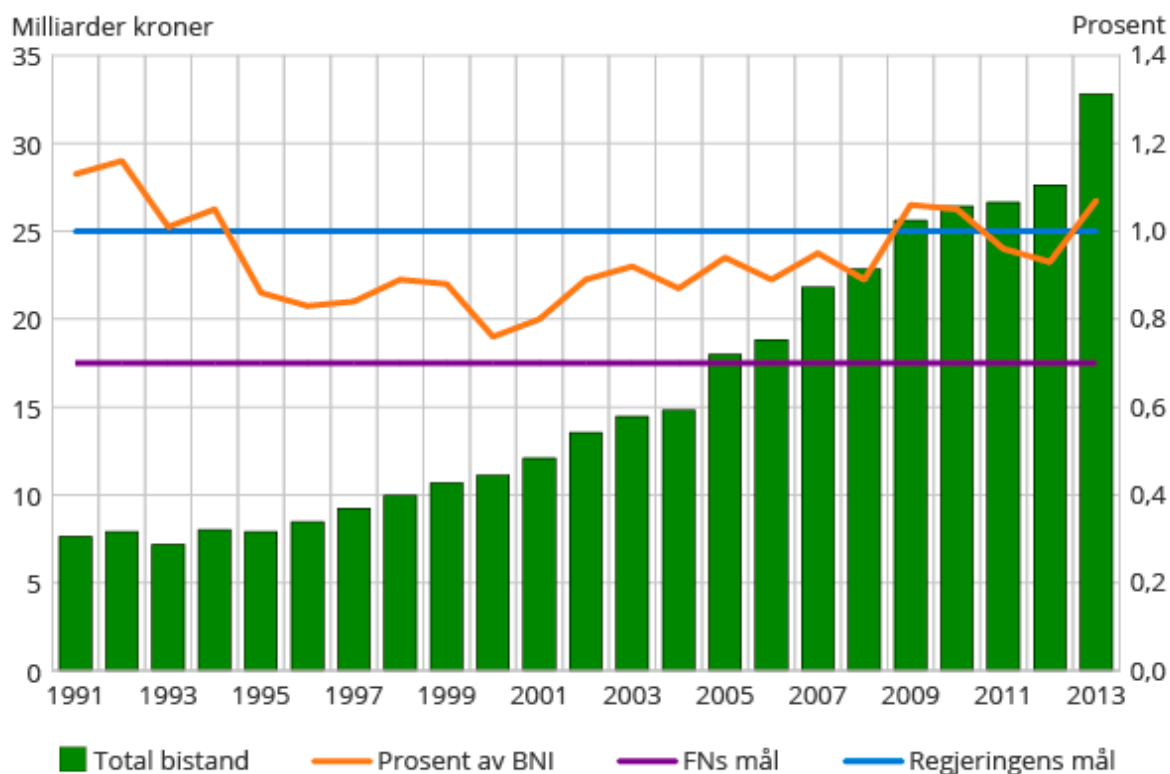


Figur 1 - Norsk bistand i perioden 1960-2016 (Norad, u.å.).

Grafen viser en klar stigende vekst i summen av offisiell norsk bistand. Med utgangspunkt i grafen, blir det tydelig at det stadig har blitt bevilget mer penger til bistand. Veksten kan være et uttrykk for den brede politiske enigheten om satsning på bistand siden 1960-tallet, ettersom den er relativt sammenhengende, til tross for at det i den samme perioden har vært en rekke ulike regjeringer med ulik politisk sammensetning. Den stigende kurven kan videre forstås som at den politiske oppslutningen omkring betydningen av bistand har vært økende gjennom perioden fra 1960 til 2016. Det kan imidlertid også ha betydning at Norge har opplevd stor økonomisk vekst siden 1960-tallet.

I slutten av 1960-årene satt den norske regjeringen seg som mål at bistandsmidlene skulle utgjøre én prosent av bruttonasjonalproduktet [BNP] (Benum, 1998). Samtidig utgjorde bistandsarbeidet 0,33 prosent av Norges BNP ved utgangen av 1960-årene (Lange, 1998). Målet om at bistanden skulle utgjøre én prosent av bruttonasjonalproduktet var et mål som fremmet av De forente nasjoner [FN]. Norge nådde imidlertid ikke målet før omkring 1980 (Furre, 1996). Prosentandelen bistandsarbeid utgjør av BNP kan være en indikator på hvor sentralt arbeidet har vært i norsk politikk.

Grafen under viser en oversikt over Norges offisielle bistand og hvordan denne har endret seg i forhold til prosent av Norges bruttonasjonalinntekt [BNI]<sup>1</sup>, FNs mål og den norske regjeringens mål fra 1991 til 2013:



Figur 2 - Offisiell norsk bistand i løpende priser og i prosent av BNI, samt FNs og Norges mål (i prosent) (Statistisk sentralbyrå, 2014).

Hvis grafen over settes i sammenheng med tallene fra 1960-årene, hvor midler til bistandsarbeid utgjorde 0,33 prosent av Norges BNP, viser grafen at det har vært en betydelig positiv utvikling i prosentandelen bistanden har utgjort av Norges BNP eller BNI. Norges planlagte bistandsbudsjett for 2017 er på 33,9 milliarder kroner, som utgjør

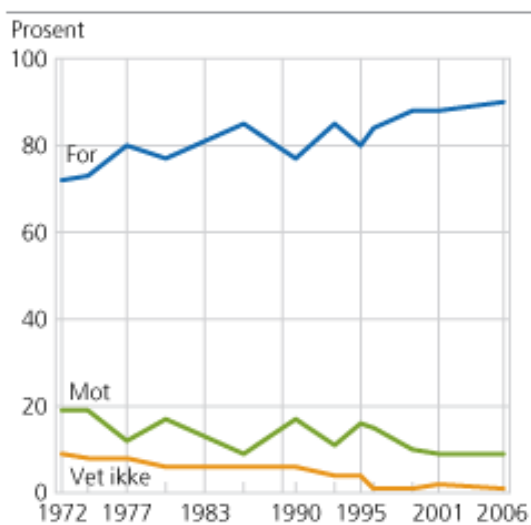
<sup>1</sup> I kildene er det en overgang fra et mål om at bistanden skal utgjøre én prosent av BNP, til én prosent av BNI. Sammenhengen her er tydelig, da BNI kan betraktes som en presisering av BNP (Statistisk sentralbyrå, 2012):

$$\text{BNP} = \text{Lønnskostnader} + \text{Driftsresultat} + \text{Kapitalslit} + \text{Produksjonsskatter} - \text{Produksjonssubsidier}$$

$$\text{BNI} = \text{Bruttonasjonalprodukt} - \text{Formuesinntekt og lønn til utlandet} + \text{Formuesinntekt og lønn fra utlandet}$$

én prosent av BNI (Speed & Wanounou, 2016). Summen bistandsbudsjettet utgjør viser at norsk bistand har et relativt stort omfang.

I tillegg til å se på den politiske oppslutningen om norsk bistand og den totale summen som er bevilget til slik satsning, vil det være interessant å se på holdningene til bistand blant nordmenn generelt. Grafen under viser hvordan nordmenns holdninger til bistand har utviklet seg fra 1972 til 2006:



Figur 3 - Holdning til norsk utviklingshjelp (Statistisk sentralbyrå, 2007).

Lange (1998) gjør rede for de norske holdningene til bistand fra 1950-tallet frem til slutten av 1960-tallet: "Alt fra begynnelsen av 1950-årene stilte omkring halvparten av befolkningen seg positivt til utviklingshjelp. I slutten av 1960-årene var tilslutningen økt til to tredjedeler" (s. 220). Hvis en setter dette utdraget i sammenheng med grafen som viser prosentandelen av det norske folk som er for bistand fra 1972 til 2006, blir det tydelig at det er en utvikling i retning av en norsk befolkning som stadig er mer positive til bistand. Tidligere i oppgaven gjorde jeg rede for nyere tall fra 2013 hvor det kom frem at 82 prosent av nordmenn er for bistand til utviklingsland i Asia, Afrika og Latin-Amerika (Statistisk sentralbyrå, 2013). Det er altså en liten nedgang fra 2006, hvor omtrent 90% var for norsk bistandsarbeid, men prosentandelen er fortsatt høy. Med utgangspunkt i disse tallene i tillegg og grafen over kan en snakke om en periode fra 1977 til 2013 hvor nordmenns positive holdninger til bistand har utgjort over 80 prosent.

Som fremstillingen over har vist, er det en sammenheng i utviklingen av hvor mye penger Norge har bevilget til bistand og nordmenns holdninger til bistand. Begge aspektene har hatt en betydelig økning siden begynnelsen av norsk bistandsarbeid på 1950-tallet.

Den store politisk oppslutningen, hvor stor andel av BNP bistanden utgjør i Norge og nordmenns holdninger til bistand, kan benyttes som argumenter for å hevde at Norge kan omtales som en *bistandsnasjon*. Oppslutningen om, og omfanget av norsk bistand bidrar som et nødvendig bakteppe når jeg i neste del av teorikapittelet gjør rede for noe av kritikken norsk bistandsarbeid har vært utsatt for.

### **3.2.3 Kritik av norsk bistand**

Kritikken av norsk bistand har i senere tid utviklet seg til å bli relativt omfattende, representert av både norske og utenlandske stemmer. Jeg vil gjøre rede for noen sentrale punkter i denne kritikken. Redegjørelsen for kritikken av norsk bistand vil ikke være en fullstendig oversikt, men den vil omfatte noen av de aspektene som er mest relevant med utgangspunkt i denne oppgavens problemstilling. Jeg ønsker å legge vekt på aspekter av bistandskritikken som kan bidra til skolens problematisering av arbeidet med innsamlingsaksjoner og bistand generelt. Jeg vil i tillegg vektlegge Tvedt (2009), og hans argumenter for at bistandsarbeidet har en spesiell funksjon for nordmenns danning av nasjonal identitet og selvbilder. Grunnen til at jeg særlig vil legge vekt på Tvedts (2009) argumentasjon, har sammenheng med hans syn på legitimering av samfunnets verdier som del av nasjonens dannelsingsprosjekt.

Blant bistandskritikere er det en utbredt skeptisk holdning til hvor stor effekt bistandsarbeidet har for et lands utvikling. Østerud (2006) er en av de som hevder at det ikke finnes en klar sammenheng mellom omfanget av bistandsarbeid og økonomisk utvikling i land som mottar bistand. Han bygger opp under denne påstanden ved å hevde at det ikke kan påvises noen utviklingseffekt av de cirka 500 milliardene kroner Norge har gitt i bistand siden midten av 1900-tallet (Østerud, 2006). I flere tilfeller er det uvisst hva bistandsstøtten egentlig har bidratt med. Østerud (2006) poengterer at bistandsmidler har bidratt til å finansiere statsbærende eliter, styrket korrupsjon og

svekket insentiver til vekstfremmende reformer (Østerud, 2006). Videre viser Østerud (2006) at dilemmaer og utilsiktede bivirkninger blir utelatt i den politiske retorikken omkring norsk bistand:

Innen både bistand, nødhjelp og fredsbygging er det vanskelige avveininger mellom tilsiktede og utilsiktede virkninger – trade-offs der fordeler i én retning motsvares av skadevirkninger i en annen. Slike dilemmaer og utilsiktede bivirkninger forsvinner i den engasjementspolitiske retorikken. Gode hensikter blender for utilsiktet fiasko (s. 313).

Et sentralt punkt i Tvedts (2009) bistandskritikk er det tette forholdet mellom norske myndigheter, norske forskere og norske ikke-statlig organisasjoner [NGOer]<sup>2</sup>, som han omtaler som *den norske modellen*. Kort oppsummert kan *den norske modellen* beskrives som et tett samarbeid mellom NGOer som i stor grad er statsfinansierte, personer som sirkulerer mellom ledende posisjoner i stat og organisasjonsliv og statsfinansiert forskning på bistand (Tvedt, 2009). Disse forholdene gir *den norske modellen* en hegemonisk karakter, som innebærer ”magre kår” for kritiske røster (Tvedt, 2009).

Ytrehus (2011) stiller også spørsmål til NGOenes bidrag i bistandsarbeidet: ”Sivile organisasjoner er ikke nødvendigvis altruistiske, demokratiske, effektive eller transparente, og de gir seg selv ingen garanti mot korrupsjon” (s. 84). NGOene kan gi rom for ildsjeler, men også misbruk og opportuniste (Ytrehus, 2011).

I forbindelse med kritikken av norsk bistand peker Strand (2011) på et interessant aspekt ved norsk politikk som henger sammen med bistand: ”Tall fra Center for Global Development viser at Norge er gode på bistandsoverføringer, men at det kun er Sveits og Sør-Korea som handler mindre med de fattigste landene” (s. 33). For å vise hvor viktig handel er sammenlignet med bistand, viser Strand (2011) til tall fra Bistandsaktuell: ”Fra nyere dato kan det nevnes at i Angola tjente StatoilHydro i 2007 kr 5,6 milliarder og betalte kr. 4,4 milliarder i skatt til landet. Til sammenlikning var

---

<sup>2</sup> ”NGO står for Non-Governmental Organisation, dvs. private organisasjoner. Norske eksempler er Kirkens Nødhjelp, Redd Barna, Røde Kors, Norsk Folkehjelp. Det finnes nesten 100 private organisasjoner i Norge som driver med utviklingsarbeid” (Smukkestad, 2008, s. 24).

Norges bilaterale overføringer til hele Afrika 2,8 milliarder kroner det året” (s. 33). Med utgangspunkt i disse tallene gir det kanskje en viss bismak når Norge blir presentert som verdensmester i bistand (Speed, 2017).

Det finnes også flere representanter i Sør som uttrykker skepsis til bistandsarbeid (Ytrehus, 2011). En av disse, som i likhet med Strand (2011) legger stor vekt på forholdet mellom bistand og handel, er Moyo (2009). Kritikken til Moyo (2009) tar ikke for seg norsk bistandsarbeid spesielt, men kan likevel knyttes til flere aspekter som også gjør seg gjeldene i norsk bistandsarbeid. Moyo (2009) hevder bistandspenger bygger opp om korrupsjon ved å gi korrupte regimer tilgang til midler. Korrupsjonen vil videre gjøre landet mindre attraktivt å investere i, for både nasjonale og internasjonale handelsinvestorer (Moyo, 2009). Mangelen på investeringer gjør at fattigdommen øker, som videre bidrar til at det blir donert mer bistandspenger til landet med det korrupte regimet. Moyo (2009) omtaler dette som *The vicious cycle of aid*. Videre i sin kritikk av bistand hevder Moyo (2009) at bistanden skaper *bistandsavhengighet* som gjør politikere i Sør tiltaksløse. Moyo (2009) hevder at: "Because aid flows are viewed (rightly so) as permanent income, policymakers have no incentive to look for other, better ways of financing their country's longer-term development" (s. 66).

Så langt i delkapittelet har jeg gjort noe av den generelle bistandskritikken. I fortsettelsen vil jeg fokusere på kritikken som er knyttet til hvordan arbeidet med bistand kan påvirke danning av nasjonal identitet og selvbilder i Norge (Tvedt, 2009; Østerud, 2006).

### **Kritikk av norsk bistand - bistandens funksjon for danning av nasjonal identitet og selvbilder i Norge**

Tidligere i teorikapittelet gjorde jeg rede for hvordan legitimering av samfunnets verdier kan betraktes som en sentral del av elevers danning i norske skoler. Som en del av denne dannelsesprosessen er det et mål at skolen skal fremme elevenes nasjonale identitet. I denne delen av oppgaven vil jeg se på hvordan Tvedt (2009) og Østerud (2006) kritiserer det Tvedt omtaler som *det sørpolitiske system* for sin ensidige påvirkning på danning av nasjonal identitet og selvbilder i Norge. Jeg har også valgt å knytte dette til hvordan norsk bistand kan påvirke utenrikspolitisk profilering av Norge.



Begrunnelsen for at jeg ønsker å belyse disse to aspektene er at de etter min vurdering, er tett sammenvevd.

Tvedt (2009) hevder at norsk politikk har anvendt bistand i sitt arbeid med å utvikle den norske identiteten, og at man for å kunne etablere nasjonal identitet er avhengig av å kunne sammenligne seg med andre, i dette tilfellet med andre nasjoner. Den vekten som legges på "de andre" som mottar bistand, i motsetning til "oss" som gir bistand, bidrar til å etablere en tydeligere norsk nasjonal identitet som "giver". Dikotomien mellom "de andre" og "oss" henger sammen med tanken om de ikke-industrialiserte utviklingslandene som "de andre", med utgangspunkt i vestlige forestillinger om utvikling. Tvedt (2009) viser hvordan norske forskningsrapporter, stortingsmeldinger og regjeringsdokumenter i hele perioden med norsk bistandsarbeid har beskrevet "de andre" som et motstykke til "oss". I bistandsdiskursen vil "de andre" fungere som en identitetsproduserende instans som bekrefter våre selvbilder og vår identitet som et utviklet land, som kan lære Sør hvordan de skaper utvikling. Dette dikotome skillet gjør at "vi" blir gitt felles egenskaper som reduserer uenigheter og ulikheter i verdier. Tvedt (2009) hevder derfor, med utgangspunkt i norske forskningsrapporter, stortingsmeldinger og regjeringsdokumenter, at norsk identitetsutvikling og identitet er påvirket av et omfattende informasjonsarbeid knyttet til bistand.

Tvedt (2009) viser til det han kaller *informasjonskampanjen*, som gjennomføres av norske bistandsaktører<sup>3</sup> som har tilnærmet monopol på dannelsprosessen i Norge. Støtten i det norske folk henger sammen med en bevisst strategi knyttet til danning av felles norsk identitet (Tvedt, 2009). Da staten i 1963 innlemmet frivillige organisasjoner i bistandsarbeidet, var dette primært for å øke oppslutningen om bistand i den norske befolkningen (Tvedt, 2009). Etter dette har det, gjennom statsbudsjettet, blitt bevilget omtrent en milliard kroner til informasjonstiltak for å påvirke norsk holdning til bistand (Tvedt, 2009). Med utgangspunkt i informasjonsarbeidets varighet, omfang og statsfinansiering blir dette av Tvedt (2009) omtalt som et *kommunikasjonsregime*. Et slikt regime har, etter Tvedts vurdering, hatt danning av en felles norsk identitet og

---

<sup>3</sup> I sammenheng med Tvedts (2009) arbeid kan bistandsaktører forstås som det Tvedt omtaler som *det sørpolitiske systemet*, som består av blant annet politikere, frivillige organisasjoner og forskere i en tett og sammenvevd relasjon.

legitimering av det norske bistandsarbeidet som overordnet målsetting. Tvedt redegjør også for hvordan uavhengige journalister får reiser finansiert av bistandsaktører for å kunne dokumentere norsk bistandsarbeid i ulike deler av verden. Mange norske journalister som har skrevet om norsk bistandsarbeid, har fått sine reportasjereiser finansiert av Norad, Utenriksdepartementet, TV-aksjonen, Kirkens Nødhjelp, Redd Barna og andre, lignende organisasjoner (Tvedt, 2009).

Bistandsaktørens omfattende arbeid for nasjonal danning og legitimering av det norske bistandsarbeidet har ifølge Tvedt (2009) gitt "magre kår" for kritiske røster. Tvedt hevder at ulike forskeres kritiske analyser av norsk bistand har blitt og blir betraktet som nasjonal illojalitet. Det vil være utfordrende for en forsker å kritisere et bistandssystem som begrunner sin virksomhet med nestekjærlighet og solidaritet. Forskningens frihet og uavhengighet kan derfor lett bli satt til side fordi det innenfor et bistandssystem som tar for seg "større spørsmål" hvor det ikke er rom for kritiske røster. Tvedt (2009) hevder videre at norske forskere bryter med ideen om forskningens etterprøvbarehet og frie meningsutveksling gjennom å motta store statlige overføringer for å operere som politiske aktører med en "hemmelig agenda" for å bidra til å legitimere norsk bistandsarbeid. I følge Tvedt (2009) har det oppstått en situasjon hvor det å besitte en god moral er det samme som å være enig med staten. Dette fører til at forskere og bistandsorganisasjoner som kan argumentere med sin "gode moral" lettere vil kunne få tilgang til statens økonomiske ressurser til forskning og bistandsarbeid. Østerud (2006) legger vekt på den sterke institusjonaliseringen av det norske bistandssystemet og sammenhengen med nasjonal selvforståelse som begrunnelser for bistandskritikkens vanskelige vilkår.

Den norske identiteten som giver og fredsmekler er, i tillegg til å være betydningsfull for det norske selvbildet og danning, også viktig for den utenrikspolitiske profileringen av landet. I perioden etter den kalde krigen har utenrikspolitikken gode intensjoner vært betraktet som en av Norges fremste eksportvarer (Østerud, 2006). Også Tvedt (2009) vektlegger at Norges globale utviklings- og fredspolitik har stor betydning for "markedsføringen" av norsk utenrikspolitikk. I teksten over viste jeg til at Utenriksdepartementet i stor grad bidrar med finansiering av norske bistandsprosjekter. Med slik finansiering har det oppstått en situasjon hvor en rekke

ulike aktører i det norske bistandssystemet bidrar til å representere og iverksette norsk utenrikspolitikk (Tvedt, 2009). I 2009 presenterte regjeringen en stortingsmelding (St. Meld nr. 13 (2008-2009)) hvor det ble slått fast at norsk utenrikspolitikk er tuftet på solidaritet (Utenriksdepartementet, 2009). Det er imidlertid åpenbart at mange norske selskaper har hatt økonomiske begrunnelser for å investere i utvikling i fattige land (Tvedt, 2009).

I tillegg har flere norske bistandsprosjekter hatt merkevarebygging av Norge som en del av sin begrunnelse for gjennomføringen. Et eksempel på dette er da Norges Røde Kors sendte 367 førti år gamle militære lastebiler til Afrika for å drive nødhjelp (Tvedt, 2009). Dette prosjektet var støttet av Utenriksdepartementet med 100 millioner kroner. Det som ble omtalt som en svært vellykket aksjon i Norge, var i realiteten en fiasko. Registreringspapirene på bilene var ikke i orden, de var svært kostbare i bruk og det var vanskelig å skaffe reservedeler. Følgen av dette ble at Norges Røde Kors måtte søke Utenriksdepartementet om utvidet støtte for å hugge opp bilene og hente ut giftig materiale. Delene ble deretter transportert tilbake til Norge. Tvedt (2009) oppsummerer prosjektet på følgende måte: "Aksjonen var en suksess, men vi søker UD om å få hogge opp resten og bringe skrapet hjem" (s. 320).

Som en del av Tvedts arbeid har han drøftet hvordan TV-aksjonen kan påvirke nordmenns nasjonale identitet. I denne forskningen hevder Tvedt (1990) blant annet at: "Resultatet av TV-aksjonene har betydning for utviklingslandene. Deres viktigste samfunnsmessige betydning er likevel ikke hva pengene fører til av utvikling der, men hvordan norsk selvoppfatning og verdensbilde påvirkes her" (s. 9). Det er sannsynlig at innsamlingsaksjonene som gjennomføres på norske skoler, har mye av den samme funksjonen for elevenes norske selvoppfatning og verdensbilde. I seg selv er ikke dette nødvendigvis problematisk ettersom skolen har ansvar for å styrke elevenes nasjonale selvforståelse. Det som kan gjøre det problematisk er dersom vektleggingen av legitimering blir ensidig, og det ikke er rom for problematisering av bistandsarbeid. I forbindelse med TV-aksjonene hevder Tvedt (1990) at det er lite rom for kritiske røster:

Aksjonene bidrar til å skape taus enighet om fundamentale utviklingsmål i Norge, fordi det på samme tid er et mobiliserende og disiplinerende ritual. I form av

følelsesladde og dramatiske fortellinger og myter kategoriseres helt sentrale fenomener. Det skapes mening som legger fundamentale ramme både for forståelse og kontroll i en handlingssituasjon hvor distanse og kritikk er vanskelig. For hvem vil dette innsamlingsresultatet i fare med kritiske spørsmål – dvs. ødelegge for en God Sak? (s. 13-14).

Det er naturligvis ikke mulig å overføre Tvedts (1990) analyser av TV-aksjoner til innsamlingsaksjoner i skoler, men det er likevel interessant å gjøre rede for funksjonen han hevder TV-aksjonene har for norsk selvopfatning, og i hvilken grad det er rom for kritikk. Dette er forhold jeg ønsker å undersøke i norske skolars innsamlingsaksjoner til humanitært arbeid.

Tvedts arbeid (1990; 2009), med særlig vekt på bistandens påvirkning av nordmenns selvopfatning og verdensbilde, er interessant å legge til grunn når jeg senere i oppgaven vil drøfte hvordan legitimering av "norske verdier" i og kritisk tenking vektlegges i norske skolars arbeid med innsamlingsaksjoner til humanitært arbeid i Sør.

Generelt sett har bistandskritikken har imidlertid møtt motstand fra ulikt hold. Aktører i norsk bistandsarbeid hevder at mye av bistandskritikken er upresis, overfladisk og overdrevet (Bolle, 2015). Likevel blir det av enkelte bistandsaktører presisert at debatten rundt bistandspolitikk og bistandsarbeid er viktig for bistandens utvikling og kritikken må derfor tas på alvor (Sommerfeldt, 2011).

I dette delkapitlet har jeg gjort rede for sentrale aspekter ved kritikken av norsk bistand. Jeg har blant annet gjort rede for hvordan norsk bistand har bidratt til å utvikle en nasjonal identitet som "giver" ved å bygge på bilder av "oss" og "de andre". Videre har jeg anskueliggjort norske bistandsaktørers omfattende informasjonsarbeid for påvirkning av nasjonal danning og legitimeringen av bistand. I min fremstilling har jeg ønsket å belyse at bistandssystemets institusjonalisering og økonomiske ressurser gjør det vanskelig å kritisere norsk bistand. Enkelte aspekter i bistandskritikken jeg har gjort rede for kan knyttes til refleksjoner i datamaterialet som jeg vil belyse senere. Ved å trekke frem sentrale kritiske røster har jeg også gjort rede for temaer som kan egne seg til problematisering og refleksjon rundt bistandsarbeid og innsamlingsaksjoner i skolen.

### 3.3 Orientalisme

For å fremme kritisk tenking og problematisering i arbeidet med innsamlingsaksjoner til humanitært arbeid i Sør er nødvendig å problematisere hvordan "vi" ser på mennesker i andre deler av verden. Det vil også være nødvendig å reflektere omkring i hvilken grad innsamlingsaksjonene bidrar til å bygge opp om eller bryte tankesett basert på forenklinger og stereotypier. Sentralt i begrepet orientalisme er hvordan *Orienten* fremstilles stereotypisk og som en kontrast til egen kultur i *Vesten*. I denne delen av oppgaven vil jeg gjøre rede for orientalismebegrepet, med særlig vekt på arbeidet til Said (2004). Dette teoretiske aspektet vil jeg anvende i senere drøftinger av hvilke perspektiver på "de andre" elever og lærere gjør rede for, relatert til arbeidet med innsamlingsaksjoner på skolene hvor jeg samlet inn datamateriale.

Benevnelsen *Orienten* stammer det latinske ordet for øst, og ble benyttet av europeere for å beskrive alt som befant seg øst for den katolske og protestantiske kristenheten fra 1700-tallet (Ruud, 2009). *Orienten* omfattet alt land fra Europas grense til Japan og Kina, og i tillegg ble etter hvert det nordlige Afrika og Balkan inkludert i termen, og den var en vanlig benevnelse frem til etterkrigstiden (Ruud, 2009). Gjennom perioden med kolonitid, representerte *Orienten* noe avleggs og primitivt, i motsetning til Europa som representerte fremgang og det moderne (Tvedt, 2002).

Ruud (2009) hevder at *Orienten* ble gitt navnet *Den tredje verden* eller *U-landene* i etterkrigstiden, for å illustrere deres urettferdige og maktesløse posisjon. I betegnelsene *Den tredje verden* og *U-landene* ble også Latin-Amerika inkludert. Til tross for at benevnelsen *Orienten* ikke lenger er vanlig i dagligtalen, blir "orientalisme" fortsatt benyttet som fagbegrep. *Orientalismen* er i utgangspunktet en betegnelse på en bred forskningstradisjon med studier av *Orienten*, som vokste frem på 1600-tallet (Ruud, 2009). Denne forskningstradisjonen har i senere tid blitt kraftig kritisert, og orientalismebegrepet er i stor grad blitt et skjellsord (Ruud, 2009). Under vil jeg gjøre rede for sentrale deler av arbeidet til en av de mest innflytelsesrike kritikerne av orientalismen, Edward Said.

### 3.3.1 Orientalismen – Edward Said

Den palestinsk-amerikanske akademikeren, Edward Said, utga for første gang boken *Orientalism* i 1978. Bokens kritiske perspektiver har vært svært innflytelsesrik, særlig innen samfunnsforskning og humaniora (Ruud, 2009). I dette delkapittelet vil jeg gjøre rede for sentrale elementer i Edward Saims kritikk av orientalismen, som kan bidra som en del av forståelsesrammen når jeg senere vil drøfte elever og læreres refleksjoner omkring "de andre". I sin kritikk tar Said (2004) for seg orientalismen som forskningstradisjon, i tillegg til analyser av blant annet romaner, reiseskildringer, skjønnlitteratur og rapporter som tar for seg Orienten. Kildematerialet som Said tar for seg ble hovedsakelig produsert under kolonitiden (Ruud, 2009).

Da Said utga *Orientalism* i 1978, forsøkte han å gjøre rede for hvordan europeiske forfattere hadde skapt "Orienten" som "Vestens" omvendte speilbilde (Said, 2004). Dette synspunktet er tydelig allerede i bokens innledning:

Orienten ligger ikke bare ved siden av Europa; det er også der vi finner Europas største, rikeste og eldste kolonier, kilden til dens språk, dens kulturelle motpart, og et av de mest inngrodde og oftest tilbakevendende bilder av Den andre. I tillegg har Orienten vært med å definere Europa (eller Vesten) som sitt motstykke av utseende, tanke personlighet og erfaring (Said, 2004, s. 11-12).

Said (2004) hevder at ved å betrakte seg selv som Orientens motpol, fikk europeisk kultur en tydeligere identitet og ble styrket. Orientalismen var ifølge Said (2004) en så dominerende tradisjon at den nærmest umuliggjorde andre synspunkter eller forståelsesrammer. For å bygge opp under den tungtveiende posisjonen til Orientalismen viser Said (2004) til en rekke ulike tekster, begreper og forfattere fra "Vesten".

I følge Said kan en trekke et skille mellom *latent orientalisme* og *manifest orientalisme*:

Det skillet jeg lager går egentlig mellom en nærmest ubevisst positivitet som absolutt ikke kan røres som jeg vil kalle latent orientalisme og de ulike uttrykte synspunkter om orientalistisk samfunn, språk, litteratur, historie, sosiologi osv. som jeg vil kalle manifest orientalisme (Said, 2004, s. 226).

Det Said (2004) omtaler som en latent orientalisme er iboende og ikke satt i system. Latent orientalisme finnes i løse ideer, forestillinger og begreper, som blant annet finnes i diktning, romaner og reiseskildringer, hvor det blir lagt vekt på Orienten som annerledes, eksentrisitet, tilbakestående og likegyldig. Said (2004) hevder at latent orientalisme hadde mer eller mindre konstant samstemmighet, stabilitet og holdbarhet.

Som det kommer frem av utdraget over viser manifest orientalisme til uttrykte og håndfaste synspunkter (Said, 2004). Manifest orientalisme kan knyttet til den orientalistiske fagtradisjonen. Said (2004) hevder at endringer i kunnskapen om Orienten kan tilnærmet utelukkende knyttes til manifest orientalisme.

Et sentralt poeng hos Said var at Orienten er en konstruksjon av et sted som egentlig ikke finnes: "Det er Europa som målbærer Orienten; denne målbæringen er en rettighet, ikke til en dukkemaker, men til en ekte skaper hvis livgivende kraft fremstiller, besjeler og betegner de ellers tause og farlige områdene bakenfor kjente grenser" (Said, 2004, s. 69-70). I sitt møte med Orienten fremhevet europeerne det eksotiske og fremmedartede, og ble derfor beskrevet som en kontrast til Europa (Said, 2004). Denne kontrasten blir eksemplifisert med blant annet et utdrag fra et verk av Englands representant i Egypt på begynnelsen av 1900-tallet, Lord Cromer:

Sir Alfred Lyall sa en gang til meg: «Nøyaktighet er uforenlig med den orientalske psyke. Enhver anglo-inder bør alltid huske denne leveregel.» Mangel på nøyaktighet, som ofte glir over i usannferdighet, er faktisk det viktigste særtrekk ved den orientalske psyke. Europeeren er resonnerende; hans fremstilling av fakta har ikke snev av tvetydighet; han er en medfødt logiker, selv om han ikke har studert logikk; han er medfødt skeptisk og krevet bevis før han vil godta sannheten i en påstand; hans skolerte intelligens arbeider mekanisk. Orientalerens psyke er derimot som hans pittoreske gater, enestående i sin mangel på symmetri. Hans tenking er av en sjokkerende art. Selv om de gamle arabere til en viss grad oppnådde dialektisk viten, mangler deres etterkommere fullstendig evnen til logisk resonnement. De er ofte ute av stand til å trekke de mest åpenbare konklusjoner av enkle premisser de kan vedgå er sanne. Forsøk hardt å få en hvilken som helst vanlig egypter til å fastslå et faktum. Hans forklaring vil sannsynligvis være lang og mangle klarhet. Han vil sannsynligvis motsi seg selv et halvt dusin ganger før han har fortalt ferdig. Han vil ofte bryte sammen under den mildest formen for kryssforhør (Said, 2004, s. 50).

Som det kommer frem i utdraget er det store kontraster mellom hvordan europeeren og orientaleren blir fremstilt. Said (2004) hevder at Lord Comers synspunkter bygger på tidligere etablerte orientalistiske oppfatninger. Ved å beskrive Orienten som en motpol ble europeisk kultur styrket og fikk en tydeligere identitet (Said, 2004). I tillegg til å styrke europeisk kultur og identitet ble orientalismen et kulturelt grunnlag for legitimering av europeisk kolonial ekspansjon (Said, 2004).

Om sammenhengen mellom orientalismen og kolonismen skriver Ruud (2009) at Said:

... argumenterer for at orientalismen bidro til en hegemonisk diskurs om asiatiske og afrikanske land som «orientalske» - underlige, fremmedartede og underutviklede – og at orientalismen nettopp gjennom denne konstruksjonen bidro til en hegemonisk diskurs som legitimerte Europas intervensjon, gjorde den nødvendig, naturlig, i tråd med historien (s. 75).

Said (2004) hevdet at orientalistene bidro til legitimeringen av europeernes kolonialisme ved å legge vekt på at Orienten var underutviklet på både politiske og moralske områder, og derfor hadde behov for europeisk innflytelse.

### **Kritikken av Said**

Saids arbeid har vært svært innflytelsesrikt, og Smukkestad (2008) omtaler Said som en pioner innen postkoloniale studier. Postkolonialisme blir av McEwan (2009) definert som: "postcolonialism as a condition refers to the political, cultural and economic realities of societies living with the legacies and in the aftermath of colonialism" (s. 21).

Til tross for den betydningsfulle posisjonen til Saids arbeid, har arbeidet blitt betydelig kritisert fra en rekke hold (Tvedt, 2002). Said har blitt kritisert for å ha mangelfull kunnskap om faget orientalisme, og andre historikere har gjort rede for feil, feiltolkninger og overforenklinger i hans arbeid (Ruud, 2009). Videre har Said blitt kritisert for å representere et perspektiv hvor europeisk kultur fundamentalt sett blir fremstilt som uendret siden tidens morgen (Ruud, 2009). Tvedt (2002) peker på at orientalismen i europeisk litteratur ble overdrevet i Saids arbeid. Said har også blitt kritisert for reversert orientalisme, ved å være gjennomgående kritisk til vestlig vitenskap og forskning (Ruud, 2009; Tvedt, 2002). Det har også vært innvendinger mot



Saids utvalg av tekster, hvor han har blitt kritisert for å være selektiv og utelukke tekster som ikke passet inn (Ruud, 2009).

Til tross for den massive kritikken viser Ruud (2009) at Saids arbeid inneholder varige bidrag: "Generelt sett kan vi si at forestillinger om verden utenfor Europa som et fremmed, eksotisk, annerledes og farlig/naivt/underutviklet sted eksisterte i en lang rekke populærkulturelle sammenhenger, og at disse har bidratt til oppslutning om politiske beslutninger, tiltak og siktemål" (s. 85). Det er slike forestillinger om verden utenfor Europa jeg ønsker å undersøke om elever og lærere legger vekt på i forbindelse med innsamlingsaksjoner til humanitært arbeid i norske skoler. Selv om Saids (2004) hovedfokus var forholdet mellom "Vesten" (Oksidenten) og Midtøsten (Orienten), kan rammeverket han skisserer benyttes til å forstå forholdet mellom Nord og Sør (Gullestad, 2007).

### **3.4 Orientalisme i dag og stereotyper**

Det er uenighet om hvor hensiktsmessig det er å benytte Saids *Orientalisme* for å forstå norske verdensbilder på 2000-tallet. Tvedt (2002) hevder boken er lite egnet til dette formålet, blant annet fordi Said (2004) i hovedsak tar for seg kolonialisme og litteratur fra England og Frankrike på 1800-tallet. Løland (2010) peker imidlertid på at flere norske forskere har latt seg inspirere av Said (2004). Blant annet har Marianne Gullestad, Elisabeth Eide og Anne Hege Simonsen: "... levert viktige bidrag til å forstå markedsføring av bistandsprosjekter og journalistiske fremstillinger av mottakerne i «sør» eller «den tredje verden» innenfor en norsk kontekst" (Løland, 2010, s. 53). Gullestad (2007) hevder at Saids fokus på hvordan fordommer og forutinntatthet i representasjonen av "de andre" har vært en sentral del av europeisk kultur, har bidratt til å anskueliggjøre hvordan "de andre" blir fremstilt. I følge Ruud (2009) kan vi omtale dagens forestillinger om land og samfunn i Midtøsten som orientalisme i ny innpakning. Saids arbeid kan derfor ligge til grunn når en undersøker representasjoner av "de andre", ikke bare i Midtøsten, men også i områder som Afrika sør for Sahara (Gullestad, 2007).

Said hevder at på bakgrunn av "Vestens" (oksidentens) fremstillinger av seg selv i skarp kontrast til Orienten, ble det etablert stereotypier av "de andre" (Løland, 2010). Bøhn & Dypedahl (2009) definerer en stereotypi som: "en generalisert, forenklet beskrivelse av en gruppe mennesker" (s. 36). Denne oppgaven går ikke i dybden av det psykologiske aspektet som ligger til grunn for stereotyper, men jeg ønsker likevel å gjøre kort rede for den psykologiske begrunnelsen for stereotypier, for å tydeliggjøre at det er en sentral del av alle menneskers tankevirksomhet. Hinton (2003) skriver:

Stereotyper betraktes främst som inre mentala strukturer (scheman, prototyper) som utvecklas på grund av att människan bearbetar information på ett visst sätt (kategorisering, begränsad kapacitet). Människor införlivar alltså stereotyper i sina uppfattningar om andra människors grupptillhörighet, på grund av de kognitiva processernas funktionssätt (s. 125).

Å benytte stereotypier i forsøket på å forstå en kompleks virkelighet er en naturlig del av alle menneskers tankegang på grunn av vår begrensede kognitive kapasitet. Dette perspektivet kan bidra som noe av forståelsen for hvorfor stereotypiske perspektiver på "de andre" fortsatt er utbredt, og viser hvordan orientalisme kan henge sammen med bruken av stereotypier. Ruud (2009) hevder at stereotypiene av "de andre" i tillegg blir opprettholdt av norsk massemedia, som heller reproducerer fordommer enn å drøfte dem. Denne reproduksjonen hevder Ruud (2009) er basert på blant annet journalister med dårlige kunnskaper og manglende selvrefleksjon. Løland (2010,) hevder at det i en postkolonialistisk tradisjon ikke finnes nøytrale representasjoner av andre kulturer og deres representanter, og skriver videre: "Spørsmålet er snarere i hvilken grad fremstillingene bærer preg av de begrepsfestede motsetningene mellom Oksidenten og Orienten i Saidaundersøkelse" (s. 54).

Senere i oppgaven vil jeg drøfte om respondentene jeg intervjuet gav uttrykk for orientalistiske fremstillinger av "de andre", med vekt på motsetningene mellom Oksidenten og Orienten, i tilknytning til arbeidet med innsamlingsaksjoner til humanitært arbeid.

### 3.5 "Oss" og "de andre"

I de to delkapitlene over har jeg gjort rede for sentrale deler av Suids arbeid, og hvordan dette arbeidet har betydning i dag. Gullestad (2007) hevder Suids arbeid ikke bare innebar endringer for de såkalte Midtøsten-studiene, men også for de mer generelle studiene av "de andre". Jeg benytter begrepsparet "oss/vi" og "de andre" gjennomgående i oppgaven, og ser det derfor som hensiktsmessig å gjøre rede for begrepenes betydning.

Samnøy (2015) hevder at begrepsparet "oss" og "de andre" er en grovsortering og at innholdet kan variere ut fra ulike situasjoner, tid og rom. Videre er begrepsparet ordnet som en dikotomi, som innebærer at kategoriene er gjensidig utelukkende (Samnøy, 2015). Hva som er normalt eller vanlig blir bestemt av den eller de som sitter med definisjonsmakten, og "de andre" blir gjerne kjennetegnet av hva de mangler i kontrast til "oss" (Samnøy, 2015). Tradisjonelt sett har det vært vanlig å knytte begrepene "oss" og "de andre" til Nord og Sør. Hvor "Vi" i Nord representerer det utviklede og rasjonelle, mens "de andre" i Sør er uutviklet og irrasjonelle (Samnøy, 2015). Her er sammenhengen mellom bruken av "oss" og "de andre" og Suids begreper om Oksidenten og Orienten tydelig. Eide og Simonsen referert i Samnøy (2015, s. 107) hevder at norsk media, med sitt ønske polarisering og tilspissing bygger opp under skillet mellom "oss" og "de andre".

Eide (1996) fremmer at det eksisterer et skille mellom "oss" og "de andre" i tilknytning til norsk bistandsarbeid. I denne sammenhengen blir begrepene gitt innholdet at det er "vi" som "ytere", mens "de andre" er "mottakere". Denne sammenhengen mellom "giver" og "mottaker" og er tydelig i mitt datamateriale. "Vi" som "giver" kan imidlertid ha ulik betydning i datamaterialet, og kan variere fra en konkrete skole til andre steder Norge eller "Vesten". Det samme gjelder "de andre" som "mottakere" som kunne bli forstått som det konkrete arbeidet de samlet inn penger til, et mindre geografisk område, et land, et kontinent eller den generelle betegnelsen av de såkalte "U-landene". I hvilken grad mitt datamateriale vektlegger unyanserte bilder av de andre vil jeg gjøre rede for og drøfte ytterligere senere i oppgaven.

De teoretiske perspektivene jeg har gjort rede for i dette kapitlet vil danne en nødvendig forståelsesramme når jeg senere i oppgaven vil analysere og drøfte datamateriale. Jeg vil benytte relevante teoretiske perspektiver i sammenheng med mitt datamateriale i både oppgavens analyse- og drøftingskapittel.



## **4 Metode**

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for hvilke metoder jeg har benyttet for å samle inn relevant datamateriale for å kunne besvare min problemstilling. Innledningsvis vil jeg forklare hvorfor det har vært hensiktsmessig å benytte kvalitative metoder.

I kapitlets neste deler vil jeg gjøre rede for utvalg, forskningsdesign med begrunnelser for de valgene jeg har gjort knyttet til designet, transkribering av intervjuer, analyseprosessen, vurderinger av datamaterialets kvalitet, utfordringer for meg som forsker, betraktninger omkring mine roller i feltarbeidet og ulike etiske hensyn som er tatt.

### **4.1 Kvalitativ metode**

Ettersom jeg ikke har klart å identifisere annen forskning på arbeid med bistandsprosjekter i ungdomsskoler og videregående opplæring, har jeg ønsket å samle inn kvalitative data, hvor datainnsamlingen kan være fleksibel, noe som gir mulighet til å fokusere på spesielt interessante aspekter underveis i datainnsamlingen. Det var særlig hensiktsmessig for meg å benytte kvalitative metoder fordi en ved å benytte et kvalitativt forskningsdesign kommer tett på kildene som kan bidra til å utvikle en relativt god forståelse av de fenomenene som studeres (Thagaard, 2013). Det var sentralt for meg å forsøke å utvikle forståelse for respondentenes refleksjoner omkring innsamlingsaksjonene og bistand generelt ettersom det finnes relativt lite tidligere forskning omkring disse temaene.

### **4.2 Utvalg**

Tidlig i arbeidsprosessen bestemte jeg meg for at jeg ønsket å fokusere på innsamlingsaksjoner i ungdomsskoler og videregående opplæring. Jeg besluttet derfor at jeg skulle studere populasjonene: Lærere i norsk ungdomsskole og videregående skole, samt elever ved norske ungdoms- og videregående skoler. Som nevnt tidligere fokuserte jeg på ungdomsskoler og videregående opplæring fordi jeg ikke har funnet tidligere forskning om innsamlingsaksjoner på disse trinnene, og fordi en kan forvente

at elever i ungdomsskolen og videregående opplæring kan ha relativt gode forutsetninger til refleksjon omkring temaer knyttet til innsamlingsaksjonene.

Ettersom dette er store populasjoner var det nødvendig å gjøre utvalg av respondenter for min datainnsamling. Grunnet oppgavens siktemål, omfang og tilgjengelige ressurser, gjorde jeg pragmatiske utvalg av respondenter (Grønmo, 2016). Pragmatiske, små utvalg gir imidlertid ikke et godt grunnlag til å generalisere funnene til hele populasjonen (Grønmo, 2016). Grunnen til at mine funn ikke kan generaliseres til populasjonene er i hovedsak at utvalget ikke er basert på tilfeldig utvalg fra hele populasjonen (Hellevik, 1995). Da jeg begynte å kontakte skoler for å undersøke mulighetene for å samle data, viste det seg at det var vanskelig å få tilgang til skoler som jeg ikke hadde en relasjon til fra tidligere. Jeg valgte derfor å fokusere på å få tilgang til skoler som jeg hadde en relasjon til eller hvor jeg hadde en aktuell kontaktperson. Gjennom denne tilnærmingen fikk jeg tilgang til tre skoler som alle arbeidet med ulike innsamlingsaksjoner høsten 2016.

Med utgangspunkt i de tre skolene jeg fikk tilgang til, måtte jeg gjøre ytterligere utvalg av lærere og elever som kunne delta i intervju. Ved alle skolene hadde jeg en kontaktperson som jeg gjorde avtaler med før jeg besøkte skolen. I samarbeid med kontaktpersonene valgte jeg ut lærere som ville delta i intervju. Videre bidro disse lærerne til utvelgelsen av elevrespondenter gjennom å spørre i sine klasser om noen elever ønsket å stille til intervju om innsamlingsaksjonen de jobbet/hadde jobbet med. Utvalget var til en viss grad avhengig av hvor mange elever og lærere som ønsket å delta, men jeg vurderte det også dit hen at fire til seks respondenter fra tre ulike skoler ville være tilstrekkelig for å kunne anskueliggjøre noen tendenser i disse skolenes arbeid med innsamlingsaksjoner. Ettersom jeg samlet inn datamateriale ved tre ulike skoler fikk jeg også et visst sammenligningsgrunnlag mellom skolene og innsamlingsaksjonene de arbeidet med.

I utvalget av lærere og elever som ble intervjuet, ville jeg å ha en viss variasjon med tanke på alder og kjønn. Begrunnelsen for slik variasjon var å ha muligheten til å identifisere mønstre i svarene som kunne relateres til alder eller kjønn. I min dataanalyse av intervjudata har jeg imidlertid ikke kunnet identifisere noen tendenser

eller mønstre knyttet til respondentenes alder eller kjønn. Jeg vil derfor ikke legge vekt på disse bakgrunnsvariablene i analyse- og drøftingskapitlene.

Jeg har valgt å omtale elevene og lærerne jeg intervjuet som respondenter. Bakgrunnen for at jeg benytter denne benevnelsen er at Grønmo (2016) vektlegger et skille mellom respondenter og informanter. Betegnelsen respondent benyttes når personen som blir intervjuet gir informasjon om sin bakgrunn og status, egne opplevelser, handlinger og meninger. Betegnelsen informant benyttes når informasjonen den som intervjues gir er om bakgrunn, status, handlinger og meninger til andre aktører (Grønmo, 2016).

Ettersom jeg har intervjuet lærere og elever om deres refleksjoner omkring innsamlingsaksjonene de har arbeidet med og deres meninger omkring bistand generelt, vil jeg omtale intervjuobjektene som respondenter ettersom de i hovedsak ga informasjon om seg selv og sine refleksjoner knyttet til arbeid med innsamlingsaksjoner og bistand.

Jeg har valgt å benytte fiktive navn på skolene, på respondentene og på organisasjonen som Dalen skole samlet inn penger til, for å sikre anonymitet. En oversikt over de fiktive navnene ligger vedlagt (Vedlegg 3). I dette vedlegget har jeg også gitt et kort beskrivelse av skolene og respondentene. Skolene vil også bli ytterligere beskrevet i kapittel 5.

### **4.3 Forskningsdesign**

Som jeg gjorde rede for over, bestemte jeg meg tidlig for tema og populasjon jeg ønsket å studere. Med utgangspunkt i at det var lite tidligere forskning på området ønsket jeg å gjennomføre et forskningsdesign som gav meg en relativt god forståelse av arbeidet med innsamlingsaksjoner på de tre skolene jeg samlet inn data. Jeg har derfor valgt å benytte både observasjon og intervju som metoder for datainnsamling. I tillegg fikk jeg informasjon om skolene og innsamlingsaksjonene de arbeidet med gjennom feltsamtaler med ansatte og elever på skolene jeg besøkte. Strategien for datainnsamling har vært noe ulik på de tre skolene i utvalget, fordi jeg har forsøkt å tilpasse arbeidet til de lokale forholdene ved de respektive skolene.



#### 4.3.1 Observasjon

På Dalen og Haugen skole gjennomførte jeg observasjoner av arbeidet med innsamlingsaksjonene før jeg intervjuet lærere og elever. Jeg valgte å benytte observasjon som metode for å få et innblikk i skolenes arbeid med innsamlingsaksjonene. I observasjonene hadde jeg hovedfokus på informasjon og aktiviteter knyttet til innsamlingsprosjektene skolene jobbet med. På Viken skole gjennomførte jeg, av flere grunner, ingen observasjoner. Blant annet var omfanget av informasjonen eller undervisningen som ble gitt elevene relativt lite, og spredt over flere uker. Denne spredningen i tid ville gjøre det vanskelig å observere informasjonen som ble gitt om innsamlingsaksjonen og gjennomføre intervjuer etter aksjonen var ferdig, fordi skolens arbeid med innsamlingsaksjonen varte over et relativt langt tidsrom. Til tross for at jeg mistet noe av innblikket i innsamlingsaksjonen på Viken skole ved å ikke observere arbeidet, vurderte jeg det til at det ikke var like avgjørende med observasjon på Viken skole som ved de andre skolene. Jeg gjorde denne vurderingen på bakgrunn av at Viken skole var den siste jeg besøkte, og at jeg gjennom observasjoner og intervjuer på de to andre skolene, hadde fått et visst generelt innblikk i feltet jeg ønsket å undersøke.

Observasjonene på Dalen og Haugen skole ble gjennomført på noe ulike måter ettersom skolene arbeidet med ulike prosjekter og fordi jeg ble mottatt på ulik måte. På Haugen skole ble jeg i større grad mottatt som en kollega og jeg fikk blant annet benytte meg av de ansattes pauserom. På Dalen skole var jeg kun til stede da jeg observerte aktivitetene knyttet til innsamlingsaksjonen og da jeg gjennomførte intervjuene. Jeg vil skrive mer detaljert om hva jeg observerte ved de ulike skolene i kapittel 5.

Observasjonene jeg gjennomførte kan i hovedsak karakteriseres som ikke-deltakende observasjoner, hvor jeg var til stede på skolene uten å involvere meg i undervisningen eller i aktivitetene. Ikke-deltakende observatører observerer uten å selv involvere seg i samhandlingen (Fangen, 2010). En av fordelene med ikke-deltakende observasjon var at jeg hadde gode mulighetene for å gjøre notater underveis. Unntakene fra ikke-deltakende observasjon var i enkelte tilfeller på Haugen skole og under aksjonskvelden på Dalen skole, hvor det var mer naturlig med deltakende observasjon, ettersom en ikke-deltakende posisjon kunne vært mer ubekvemt for de jeg observerte. Jeg byttet

derfor noe mellom deltakende og ikke-deltakende observasjon ut fra hva som passet best i situasjonen, og ut fra om jeg hadde behov for distanse for å kunne fokusere fullt på å observere å gjøre notater.

Fangen (2010) vektlegger at en utfordring med ikke-deltakende observasjon er at det er vanskelig å gi gode tolkninger med mindre en deltar i kommunikasjonen i de situasjonene man observerer. Ettersom jeg intervjuet elever og lærere i etterkant av observasjonene ble denne utfordringen redusert.

#### **4.3.2 Intervju**

Ettersom jeg ønsket å undersøke lærernes og elevenes refleksjoner omkring arbeidet med innsamlingsaksjoner i skolen og bistand generelt, var det nødvendig å gjennomføre intervjuer i tillegg til observasjoner for å få en grundigere forståelse av disse temaene. Når jeg senere i oppgaven vil analysere datamaterialet, vil det meste av materialet som framkommer ta utgangspunkt i intervjuene med elever og lærere ved de tre skolene.

Jeg gjennomførte intervjuer ved alle skolene jeg besøkte, og valgte å anvende semi-strukturerte intervjuer av både lærere og elever. Et semi-strukturert intervju kjennetegnes av å være utformet som en mellomting av strukturerte og ustrukturerte intervjuer (Sarantakos, 2013). Et strukturert intervju knyttes gjerne til et spørreskjema med bestemte spørsmål og svaralternativer i en bestemte rekkefølge (Sarantakos, 2013). Ustrukturerte intervjuer er fleksible og tar ofte utgangspunkt i temaer uten å ha bestemte spørsmål og svarkategorier (Sarantokos, 2013). Semi-strukturerte intervjuer kan befinne seg på ulike steder av skalaen mellom strukturerte og ustrukturerte intervjuer. Grunnen til at jeg benyttet denne intervjuformen var at jeg ønsket å få et dypere innblikk i lærere og elevers refleksjoner omkring temaer relatert til innsamlingsaksjonene de hadde arbeidet med og bistand generelt, samtidig som jeg ved å ha en relativt fleksibel intervjuform åpnet for at det kunne dukke opp relevante temaer underveis i intervjuene, som ikke var bestemt på forhånd.

For at datamaterialet skulle belyse mine midlertidige problemstillinger og tidligere forskning på temaet, ble disse problemstillingene og denne forskningen benyttet som utgangspunkt da jeg strukturerte intervjuguiden. På denne måten ble intervjuene

fokusert og respondentenes svar ga meg mer kunnskap om de temaene jeg var spesielt interessert i å undersøke. I tillegg til å forholde meg til teori og problemstillinger, forsøkte jeg å tilpasse intervjuene etter den informasjonen jeg hadde registrert i observasjonene før intervjuene. Intervjuguiden ble også justert etter intervjuene, før jeg skulle gjennomføre intervjuer på neste skole, fordi jeg erfarte at enkelte spørsmål som jeg i utgangspunktet trodde var gode, ikke var relevante i intervjusituasjonen. Erfaring med intervjuene og den informasjonen som framkom i disse, viste også at det oppsto nye perspektiv jeg ønsket å fokusere på. Utvikling av design var derfor en prosess, og forklarer hvorfor intervjuguiden framsto noe ulik på de tre skolene, til tross for at intervjuene i hovedsak fokuserte på samme temaer. Intervjuguidene som er vedlagt (vedlegg 2) ble benyttet som utgangspunkt ved alle skolene jeg samlet inn data. Jeg benyttet to intervjuguides, én for intervjuene med lærere og en annen for intervjuene med elever.

### **Gjennomføring av intervjuene**

Etttersom jeg både endret intervjuguiden underveis i prosessen og ønsket en viss grad av fleksibilitet, ble intervjuene gjennomført på litt ulike måter. I utgangspunktet ønsket jeg å intervjuere elevene i par på to, for å forsøke å skape en mer avslappet atmosfære, og for at elevene kunne utfylle hverandres refleksjoner. Av intervjuene var det imidlertid to unntak fra parintervjuene: Sara som ble intervjuet alene, og Ella, Ingrid og Emilie som ble intervjuet sammen i en gruppe på tre. I intervjuene med elevene var det i all hovedsak jeg som styrte intervjuet med utgangspunkt i intervjuguiden, men hvor jeg også var opptatt av å få utdypet eventuelle interessante utsagn underveis.

I intervjuene med lærerne ble de intervjuet en og en, bortsett fra Olivia og Oliver som ble intervjuet sammen. Lærerintervjuene med Nora, Oskar og Lucas var i likhet med elevintervjuene i stor grad styrt av intervjuguiden og oppfølging av interessante utsagn underveis i intervjuprosessen. Intervjuet med Olivia og Oliver var mer åpent og fleksibelt enn de andre intervjuene og ble i større grad styrt av respondentene. Det var ikke planlagt at dette intervjuet skulle være mindre strukturert enn de andre intervjuene, men fordi begge lærerne hadde gjort seg mange tanker omkring arbeid med innsamlingsaksjoner i skolen, ble temaene jeg var interessert i å undersøke belyst uten at jeg nødvendigvis ledet respondentene inn på disse.

Alle intervjuene jeg gjorde ble spilt inn på lydopptaker. Dette ga meg muligheten til å fokusere på det som ble sagt, stille oppfølgingsspørsmål og gjøre korte notater underveis i intervjuene. Under vil jeg gjøre rede for hvordan intervjuene ble transkribert. Disse transkripsjonene var en sentral del av utgangspunktet for mine dataanalyser.

### **4.3.3 Feltsamtaler**

En del av informasjonen om skolene og innsamlingsaksjonene de arbeidet med fikk jeg gjennom feltsamtaler med elever, lærere og andre ansatte på skolene. Aase og Fossåskaret (2007) beskriver feltsamtaler på følgende måte: "Feltsamtaler er ikke avtalte intervjuer. De er mer lik den dagligdagse praten mellom folk" (s. 30). De vektlegger videre at informasjon fra feltsamtaler er en del av observasjonen og kan være svært relevant for studier. Jeg opplevde at feltsamtalene gav meg en bedre forståelse av egne observasjoner. De bidro til å etablere relasjoner til mine respondenter og ga meg et godt utgangspunkt for å kunne tilpasse intervjuguiden min til den lokale konteksten.

## **4.4 Transkribering av intervjuer**

Enkelt sagt er transkripsjoner oversettelser fra talespråk til skriftspråk (Kvale & Brinkmann, 2009). Transkribering kan i seg selv betraktes som en form for analytisk prosess ettersom det gjøres valg for hvordan transkripsjonene skal gjøres (Kvale & Brinkmann, 2009). Som nevnt hadde jeg lydopptak av alle intervjuene, derfor transkriberte jeg disse før jeg begynte på en mer systematisk analyse av materialet. Siden intervjuene inneholdt mye informasjon, så jeg det som nødvendig å transkribere alle lydopptakene for så å analysere disse. En ulempe ved å transkribere data er at en kan miste viktig informasjon ved å gå fra den fysiske samtalen til lydopptak (kroppsspråk), men også når en går fra lydopptak til transkripsjoner (stemmeleie og intonasjon) (Kvale & Brinkmann, 2009). På alle skolene fikk jeg disponere kontor eller grupperom for å gjennomføre intervjuene, noe som bidro til å gi god lyd kvalitet med lite bakgrunnsstøy på lydopptakene.

Jeg valgte å gi transkripsjonene en forholdsvis skriftspråklig stil, ettersom formålet med intervjuene var å gi leseverdige beretninger, og ikke en detaljert språklig analyse (Kvale & Brinkmann, 2009). Ved ulike utbrudd som latter eller lange pauser er dette markert i klammer. Transkripsjonene er gjort mer eller mindre ordrett, men jeg har redigert enkelte dialektord for å sikre respondentenes anonymitet. I transkriberingsprosessen benyttet jeg tallkoder ble satt sammen med "E" for elever, eller "L" for lærer, for å skille de ulike elevene og lærerne. Mine spørsmål og utsagn ble markert med "O". Da transkripsjonsarbeidet var ferdig fikk alle respondenter et fiktivt navn. Oversikten over disse navnene ligger vedlagt (vedlegg 3). I teksten benytter jeg de fiktive navnene der det er relevant. Mine spørsmål eller utsagn er markert med *Ola*.

Jeg transkriberte alle intervjuene selv. Dette var et tidkrevende arbeid, men bidro til at jeg kunne opprettholde noe av nærheten til respondentene og datamaterialet som jeg hadde opparbeidet gjennom intervjuene. Samtidig fikk jeg en god oversikt over interessante temaer i intervjuene som utgangspunkt for det videre analysearbeidet.

## **4.5 Dataanalyse**

I forskningsdesign som tar sikte på å samle inn kvalitativt datamateriale er det hovedsakelig tekstdata som analyseres (Grønmo, 2016). Derfor var arbeidet med intervjutranskribering viktig for videre analyser. Etter at jeg var ferdig med å transkribere alle intervjuene begynte jeg på neste steg i analysearbeidet. Jeg ønsket å benytte meg av en analytisk tilnærming hvor jeg kunne avdekke typiske mønstre i datamaterialet. I dette arbeidet fant jeg det hensiktsmessig å benytte metoden Braun og Clarke (2006) omtaler som en *tematisk analyse*.

### **4.5.1 Tematiske analyser**

Braun og Clarke (2006) beskriver tematisk analyse som: "a method for identifying, analyzing and reporting patterns (themes) within data" (s. 79). Med utgangspunkt i Braun og Clarkes (2006) beskrivelse var tematisk analyse en hensiktsmessig metode å benytte, ettersom jeg ønsket å analysere datamaterialet mitt ved å organisere dette ut fra typiske mønstre i intervjuene. Før jeg begynte med den tematiske analysen hadde jeg et stort datamateriale av transkriberte intervjuer, som kan omtales som *datakorpus*

(Braun & Clarke, 2006). Som del av analysen var det nødvendig å definere et *datasett*, som er den delen av datakorpuset som blir benyttet til en bestemt analyse (Braun & Clarke, 2006).

I begynnelsen av arbeidet med den tematiske analysen leste jeg gjennom de transkriberte intervjuene og så over notatene jeg hadde gjort underveis i datainnsamlingen. Med utgangspunkt i transkripsjonene og notatene noterte jeg stikkord til mulige mønstre i materialet. Da jeg var ferdig med dette arbeidet bestemte jeg meg for hvilke av mønstrene jeg ville undersøke mer inngående. Jeg begynte arbeidet med å markere sitater som kunne knyttes til bestemte mønstre med ulike fargekoder, dette arbeidet omtales av Braun og Clarke (2006) som *koding*. Da jeg hadde kodet alle intervjuene benyttet jeg mønstrene som utgangspunkt da jeg bestemte hvilke *temaer* som skulle inkluderes i den endelige analysen. Temaene er de overordnede mønstrene som de kodede delene av datasettet kan sorteres i. Da temaene var bestemt plasserte jeg alle de kodede sitatene inn i passende temaer. Deretter forsøkte jeg å beskrive de ulike temaene og drøfte hvorfor de var spesielt fremtredende og interessante for min problemstilling, før jeg gav dem navn.

I oppgavens kapittel 6, hvor jeg presenterer den tematiske analysen av datamaterialet, blir hvert av temaene presentert som et underkapittel. Innenfor hvert tema har jeg valgt ut noen sitater fra intervjuene som er særlig betegnende for temaet, eller som er interessant i seg selv. I de temaene hvor det har vært unntak de typiske svarene har jeg trukket frem sitater som viser dette. Jeg vil også sette temaene i sammenheng med relevant teori fra kapittel 3. Den tematiske analysen blir videre benyttet som et sentralt grunnlag for drøftingen i kapittel 7. Tidlig i analyseprosessen av datamaterialet fremstod det mønstre som viste at elevene og lærerne la vekt på verdier som medmenneskelighet, solidaritet og nestekjærlighet, som sentrale i skolens innsamlingsaksjoner. Samtidig viste analysen en tydelig tendens til at kritiske perspektiver ikke ble vektlagt i informasjonen og undervisningen knyttet til aksjonene. Jeg bestemte derfor at jeg ville fokusere på disse aspektene i min problemstilling.

## 4.6 Datamaterialets kvalitet – reliabilitet og validitet

Kvaliteten på det innsamlede datamaterialet vurderes ved å drøfte hvor velegnet det er til å belyse studiens problemstilling (Grønmo, 2016). For å kunne drøfte hvor velegnet datamaterialet er for å belyse denne studiens problemstilling må jeg vurdere materialets *reliabilitet* og *validitet* (Grenness, 2012). Flere forskere anvender andre begrepet enn reliabilitet og validitet når de drøfter et kvalitativt datamateriales kvalitet. Jeg har imidlertid valgt å benytte reliabilitet og validitet, i likhet med Grønmo (2016).

### 4.6.1 Reliabilitet

Begrepet reliabilitet benyttes når en vurderer hvor pålitelig eller nøyaktig datamateriale er (Grenness, 2012). I kvalitative studier blir reliabilitetsvurderinger i stor grad knyttet til at forskeren har en relativt stor betydning under selve datainnsamlingen (Grønmo, 2016). Dersom datamaterialet bygger på forskerens subjektive skjønn eller beror på tilfeldige omstendigheter i forskningsprosessen, vil reliabiliteten være lav (Grønmo, 2016).

En måte å styrke reliabiliteten er å foreta innsamling av data på en systematisk måte, i samsvar med forskningsdesignet som benyttes (Grønmo, 2015). Min bruk av intervjuguiden, som var relativt like på alle skolene kan derfor bidra til å styrke datamaterialets reliabilitet. I tillegg har jeg forsøkt å gjøre metodekapittelet med beskrivelser av datainnsamlingen relativt detaljert og åpent, slik at andre forskere kan vurdere om resultatene er rimelige og troverdige (Grenness, 2012). Jeg ønsket også styrke reliabiliteten i datamateriale fra intervjuene ved å ha en god struktur på spørsmål og svar, uten at dette hindret respondentene i uttrykke seg på en naturlig måte (Befring, 2007). En ytterligere måte å sikre reliabilitet er å vurdere *stabiliteten* (Grønmo, 2016). Dersom intervjuer har blitt benyttet som datainnsamlingsmetode, kan en undersøke stabiliteten i datamaterialet ved å intervjuer de samme respondentene flere ganger om de samme temaene (Grønmo, 2016). Gjentatte intervjuer var praktisk umulig å gjennomføre for meg av flere grunner. For det første ønsket jeg å intervjuer respondentene i tilknytning til en innsamlingsaksjon. Disse innsamlingsaksjonene ble gjennomført kun én gang i året ved alle skolene jeg samlet inn data. For det andre var antallet respondenter så stort at flere intervjuer av de samme respondentene ikke var gjennomførbart innenfor en masteroppgaves rammer. Grønmo (2016) peker imidlertid

på at en enklere måte å vurdere stabiliteten til datamaterialet er å foreta: "en kritisk gjennomgang av samme datamateriale på ulike tidspunkter" (s. 249). Jeg har derfor gjennomgått datasettet en rekke ganger for å vurdere at mine tolkninger er stabile og ikke påvirket av mulige feilkilder.

Reliabilitet kan også drøftes ved å vurdere datamaterialets *interne* og *eksterne konsistens*. Grønmo (2016) fremmer at: "Den interne konsistensen er god dersom de forskjellige dataelementene er plausible eller rimelige, sett i forhold til hverandre og i lys av datamaterialet som helhet" (s. 251). Jeg vil hevde den interne konsistensen i mitt datamateriale er relativt sterk, ettersom jeg i generelt sett finner mange av de samme tendensene på tvers av de ni intervjuene jeg har gjennomført. Den eksterne konsistensen omhandler forholdet mellom innsamlet datamateriale og andre relevante opplysninger (Grønmo, 2016). Ettersom det var lite tidligere forskning på området, er det lite vurderingsgrunnlag for dette kriteriet. På flere områder er det imidlertid en sammenheng med mine funn og forskningen til Bakken (2004, 2015). Denne sammenhengen bidrar til å styrke mitt datamateriales eksterne konsistens og reliabilitet.

Som dette kapitlet viser er reliabiliteten til mitt datamateriale varierende med utgangspunkt i ulike kriterier for reliabilitetsvurdering.

#### **4.6.2 Validitet**

Selv om reliabiliteten til et datamateriale er god, er det likevel ikke sikkert at materialet er treffende for det en ønsker å studere (Grønmo, 2016). Begrepet validitet brukes for å vurdere i hvilken grad det som blir målt er det en ønsker å måle (Fangen & Sellerberg, 2011). For å vurdere validiteten må en drøfte om datamaterialet belyser prosjektets problemstilling (Grønmo, 2016). I vurderingen av datamaterialets validitet skiller en ofte mellom ulike former for validitet, og jeg vil i denne oppgaven gjøre kort rede for de formene for validitet som er mest aktuelle å vektlegge i sammenheng med min problemstilling og datainnsamling.

Generelt sett vil validitet i intervju styrkes dersom intervjusituasjonen tilrettelegges på respondentenes premisser. Det innebærer at respondentene får mulighet til å uttrykke



seg på en mest mulig naturlig måte (Befring, 2007). På bakgrunn av dette forsøkte jeg å utforme og stille spørsmål som var utvetydige og som ikke ledet svarene i en bestemt retning. Dersom jeg forsto at respondentene var usikre på spørsmålet forsøkte jeg å omformulere det, slik at betydningen kom tydeligere fram. I tillegg stilte jeg oppfølgende spørsmål som gjorde det mulig å utvikle mer ”dybdekunnskap” om de mest relevante og interessante temaene som ble belyst i intervjuene.

Kompetansevaliditet uttrykker forskerens kompetanse på forskningsfeltet som undersøkes og på prosedyrer i kvalitativ datainnsamling (Grønmo, 2016). For å styrke kompetansevaliditeten har jeg samarbeidet nært med min veileder, som har erfaring med innsamling av kvalitative data og oppgavens tematiske tilnærming. I tillegg har jeg undersøkt tidligere forskning på feltet, og brukte dette som noe av grunnlaget da jeg planla design om hvordan jeg ønsket å samle min empiri.

Samarbeidet med veileder har også vært viktig for å styrke den kommunikative validiteten. Kommunikativ validitet referer til diskusjon og dialog om hvor godt og treffende datamaterialet er med utgangspunkt i studiens problemstillinger (Grønmo, 2016).

Et forhold som kan svekke validiteten til datamaterialet, er at de som stilte opp til intervju kanskje også er de som i utgangspunktet er mest engasjert i innsamlingsaksjonene. Derfor kan utvalget mitt ha blitt skjevt. Blant lærerne kan utvalget være skjevt spesielt ettersom 4 av 5 lærere underviser i samfunnsfag. I tillegg hadde 3 av 5 lærere deltatt i planlegging og gjennomføring av årets innsamlingsaksjon eller tidligere innsamlingsaksjoner. Det er derfor sannsynlig at respondentene mine ikke er representative for de øvrige elever og lærere ved sin skole.

#### **4.7 Utfordringer for meg som forsker i felten**

En utfordring i forbindelse med min studie har vært å være bevisst egen forforståelse omkring temaet som undersøkes. Thurén (2009) forklarer begrepet forforståelse som oppfatninger av virkeligheten bestående av sanseinntrykk og tolkning av sanseinntrykk med bakgrunn i erfaringer og kunnskap fra tidligere. Det har vært viktig for meg å være

bevisst min egen forforståelse for å unngå å lede respondentene i retning av de funnene jeg tror studien vil oppdage, basert på tidligere forskning. Etter å ha studert mye forskning som generelt sett er kritisk til bistand og norsk bistands påvirkning på nordmenns nasjonale identitet og selvbilder, var det en fare for at jeg kunne legge vekt på aspekter som jeg senere kunne kritisere. Jeg benyttet for eksempel begrepet *bistand* i intervjuene. Enkelte vil hevde dette begrepet har en klar betoning av et skille mellom "oss" og "de andre" (Smukkestad, 2008). Min begrepsbruk kan derfor ha bidratt til å fremme vektlegging av forskjeller mellom "oss" og "de andre" hos respondentene. Til tross for bruken av bistandsbegrepet forsøkte jeg å være bevisst på at jeg ikke ledet respondentene i bestemte retninger. Et av grepene jeg gjorde for å motvirke dette var å gjøre en grundig jobb med formuleringene i intervjuguiden.

En annen mulig utfordring var at lærerne jeg intervjuet kanskje ønsket å fremstå på en annen måte når de ble intervjuet enn det de ville ha vist i vanlig klasseromspraksis. Dette forholdet ønsket jeg å ta høyde for gjennom trianguleringen mellom observasjon, feltsamtaler og intervju, men det var ingen av lærerne jeg intervjuet som hadde undervisning om temaet knyttet til innsamlingsaksjonen mens jeg var til stede på skolene. Mitt inntrykk var likevel at lærerne jeg intervjuet ønsket å være åpne om hvordan de i realiteten opplever det er å arbeide med innsamlingsaksjoner, og at de i liten grad forsøkte å "pynte på sannheten" i intervjuene.

Påvirkningen min tilstedeværelse kunne ha på lærere og elever jeg observerte var en annen potensiell utfordring. Utfordringen med aktørers endrede atferd som et resultat av en forskers observasjoner omtales gjerne som reaktivitet (Grønmo, 2016). Det er mange faktorer som kan avgjøre hvor sterk denne påvirkningen vil være. Blant faktorene jeg var nødt til å være bevisst for å minimere påvirkningen, var hvor vant klassene var til å ha besøk, hvilken status jeg hadde og andre forhold som alder og klesvalg (Wragg, 2012). For å ta hensyn til hvor vant de var til å ha besøk, kunne det være en fordel å observere en klasse som hadde erfaring med praksisstudenter. På skolene jeg gjorde observasjoner var det praksisstudenter samtidig som jeg var der, noe som kan ha bidratt til å redusere min påvirkning. Fangen (2010) hevder at observasjon av klasseromsundervisning, som har en relativt fastlagt og formell struktur, ikke vil oppleves like ubehagelig for de som observeres som observasjoner i mer spontane og

uformelle situasjoner. Til tross for at jeg ikke observerte klasseromsundervisning, men i andre aktiviteter som ble gjennomført på skolen, hadde jeg ikke inntrykk av at min tilstedeværelse ble opplevd som ubehagelig.

En annen utfordring var hvordan jeg ønsket å presentere meg selv i møte med skolene hvor jeg skulle samle inn data. Det er naturlig å anta at det kan påvirke respondentene mine på ulike måte om jeg presenterte meg som mastergradsstudent eller som lærer. Denne utfordringen har jeg gjort rede for og drøftet i neste delkapittel.

#### **4.8 Mine roller i feltarbeidet**

Thagaard (2013) hevder at: "Utgangspunktet for observasjon er hvordan forskeren presenterer seg selv og prosjektet i det miljøet observasjonen skal foregå" (s. 71). Jeg vil hevde at presentasjonen av meg og mitt prosjekt, i tillegg til å danne utgangspunkt for observasjonene, også dannet grunnlaget for intervjuene. Derfor ønsket jeg å være bevisst på hvordan jeg presenterte prosjektet mitt og meg selv fordi dette ville ha betydning for min rolle i feltarbeidet. Aase og Fossåsskaret (2007) beskriver en rolle som: "Summen av alle de forventinger om rettigheter og plikter som knytter seg til personer i en spesiell situasjon eller funksjon, konstituerer det vi i dagligspråket og for en stor del også i faglige sammenhenger, kaller en rolle" (s. 25). Rollen i feltarbeidet vil ha betydning for tilgangen bak "den offisielle fasaden", og det var derfor viktig for meg å være bevisst hvilken rolle jeg skulle ha da jeg besøkte skolene.

I møtet med de ulike kontekstene og personene jeg skulle forholde meg til, forsøkte jeg å skape gode relasjoner ved å være interessert og fleksibel uten å være påtatt. For å bli akseptert på skolene ønsket jeg på den ene siden å stille som "uvitende" om deres arbeid med innsamlingsaksjoner, mens jeg på den andre siden ønsket å fremme at jeg selv var utdannet lærer og derfor hadde forståelse for hvordan livet i skolen fungerer. Å være nybegynner danner et godt grunnlag for å bli akseptert i felten (Thagaard, 2013). I de første møtene ønsket jeg derfor å vektlegge at jeg var nyutdannet lærer, i tillegg til at jeg var mastergradsstudent. Videre ønsket jeg å legge vekt på at temaet jeg var opptatt av er lite utforsket for å understreke behovet for og betydningen av informasjon fra observasjoner, feltsamtaler og intervjuer for å kunne fullføre mitt prosjekt på feltet.

Samtidig som jeg ønsket aksept i felten og en god relasjon til dem jeg observerte, snakket med og intervjuet, ønsket jeg en viss distanse for å kunne gjøre gode analyser. Denne distansen kan naturligvis ha ført til at jeg tidvis kan ha blitt oppfattet som noe kunstig og plassert utenfor begivenhetenes senter (Thagaard, 2013).

Alt feltarbeidet ble gjennomført på norske skoler. Gjennom egen skolegang, fire år med praksis og flere år med arbeid som vikarlærer, er det norske skolelivet en kjent kultur for meg. Min tilknytning til norsk skole dannet et godt utgangspunkt for innsikt, ettersom jeg ikke behøver å sette meg inn i en ny kultur. På en annen siden oppstår det en utfordring knyttet til å skape distanse ved studier i egen kultur (Thagaard, 2013). Jeg opplevde imidlertid ikke at det var utfordrende å skape distanse til området jeg studerte. Et av grepene jeg gjorde for å skape distanse var at jeg ikke intervjuet noen jeg kjente.

#### **4.9 Ethiske betraktninger**

Tidlig høsten 2016 meldte jeg prosjektet mitt til Norsk senter for forskningsdata [NSD], som godkjente arbeidet med prosjektet. I det videre arbeidet har jeg fulgt retningslinjene NSD vektla i sin tilbakemelding på prosjektet.

I forkant av observasjonen og intervjuene informerte jeg kontaktpersonen på hver skole om mitt prosjekts tema og opplegg. På Haugen skole videreformidlet kontaktpersonen noe av informasjonen til lærerne og de andre ansatte. Dette tror jeg ikke ble gjort på de andre skolene, og jeg tar derfor selvkritikk, og understreker at dette burde blitt gjort på en mer strukturert måte.

Da jeg skulle gjennomføre intervjuer var det nødvendig med fritt informert samtykke fra respondentene. Et fritt informert samtykke innebærer at respondentene ble informert om hva deres deltakelse i prosjektet innebærer og at samtykket ble gitt uten ytre press (Thagaard, 2013). Ettersom alle elevene jeg intervjuet var over 15 år, og jeg ikke samlet inn sensitiv informasjon, var det ikke nødvendig med samtykke fra foresatte (NSD, u.å.). Samtykkeerklæringen jeg benyttet ligger vedlagt (vedlegg 1).

I tillegg til det informerte samtykket, ga jeg en kort muntlig orientering til respondentene om meg selv og mitt masterprosjekt før jeg begynte intervjuene. Informasjonen jeg ga respondentene innebar til viss grad et etisk dilemma for meg, ettersom jeg ikke visste hvilke innsikter datamaterialet ville gi. Jeg hadde imidlertid en antagelse om at arbeidet med innsamlingsaksjonene la liten vekt på problematisering og kritisk tenking. Jeg var derfor nødt til å ta stilling til om jeg, i tillegg til å gjøre rede for temaet jeg ønsket å undersøke, måtte gjøre rede for hva jeg forventet å finne. Dette ville sannsynligvis ha påvirket hvordan respondentenes svar i intervjuene, og jeg valgte å ikke gjøre rede for hva jeg forventet å finne før intervjuene. I noen tilfeller ble det en videre diskusjon etter intervjuet var ferdig, som fungerte som en form for debrifing, hvor jeg fortalte mer inngående om hva jeg forventet å finne. Også i denne fasen tar jeg selvkritikk, og innser at jeg burde ha planlagt en tydeligere debrifing etter intervjuene, hvor jeg gjorde rede for forventede funn.

## 5 Beskrivelser av skolene og deres innsamlingsaksjoner

I metodekapittelet ble det gjort rede for utvalget av respondenter. Respondentene besto av lærere og elever fra tre ulike skoler. I dette kapitlet vil jeg beskrive skolene og innsamlingsaksjonene som ble gjennomført der. Dette har direkte tilknytning til min datainnsamling ved disse skolene. To av skolene ligger i en norsk storby og en skole ligger i utkanten av denne byen. Jeg besøkte alle skolene høsten 2016. For å bidra til å sikre respondentenes anonymitet har jeg valgt å benytte fiktive navn på skolene. Behovet for å holde skolene anonyme vil også kunne gjøre at beskrivelsene stedvis vil være noe overfladiske. Beskrivelsen av de ulike skolene vil vise hvorfor de utgjør en viss bredde blant norske skoler, samtidig vil beskrivelsene også gi nødvendig innsikt for å kunne drøfte datamaterialet senere i oppgaven.

### 5.1 Dalen skole

Dalen skole var den første av skolene jeg besøkte i forbindelse med datainnsamlingen til denne oppgaven. Skolen er en videregående skole som ligger i sentrum av byen. Ved skolen går det 500-600 elever fordelt på studieforberedende- og noen yrkesfaglige utdanningsprogram.

Ved skolen arrangeres det årlige innsamlingsaksjoner til organisasjoner som driver veldedig arbeid. I 2016 avgjorde elevrådet hvilken organisasjon det skulle samles inn penger til. Medlemmer fra elevrådet utgjorde, sammen med noen lærere, en innsamlingskomité. Det ble stemt over ulike organisasjoner i et elevrådsmøte, og elevrådet bestemte at innsamlingen skulle gå til en privat og relativt liten norsk bistandsorganisasjon som driver humanitært arbeid i et område i Afrika sør for Sahara. Lederen av elevrådet la vekt på at de ønsket å støtte denne organisasjonen fordi det var tydelig hva pengene ble brukt til og fordi det var en oversiktlig organisasjon. Medlemmer av elevrådet hadde også kjennskap til andre skoler som hadde hatt et godt samarbeid med den samme organisasjonen. Ettersom organisasjonen samarbeider med forholdsvis få skoler vil jeg holde den anonym. Jeg har derfor gitt den det fiktive navnet *Utviklingshjelpen*, og jeg vil ikke gjøre rede for i hvilket land i Afrika sør for Sahara organisasjonen jobber. Rehabilitering og utbygging av skoler er en sentral del av

arbeidet til Utviklingshjelpen. Pengene fra innsamlingsaksjonen på Dalen skole skulle brukes til IT-utstyr og laboratorieutstyr til en "high school". Det var skolen i Afrika sør for Sahara som selv hadde gitt uttrykk for at de ønsket dette utstyret.

I uken før innsamlingsaksjonen startet skulle alle klassene på skolen gjennomgå et kort undervisningsopplegg om organisasjonen og noen av deres prosjekter. Utgangspunktet for dette undervisningsopplegget var en PowerPoint-presentasjon som en av lærerne på skolen hadde laget basert på informasjon fra organisasjonens hjemmeside, og lærerne ble instruert av innsamlingskomitéen til å sette av minimum 15 minutter til gjennomgangen av opplegget.

Selve innsamlingsaksjonen gikk over to dager. Den første dagen fikk elevene utlevert innsamlingsbøsser i lunsjpausen. Bøssene ble samlet inn igjen i lunsjpausen påfølgende dag. I denne perioden var det ingen ordinær undervisning for elevene, og tanken var det de skulle benytte tiden til å samle inn penger. Hver elev måtte samle inn minimum 200 kroner. Pengene kunne overføres via "Vipps" eller legges i bøssen. Skolen la ingen føringer for hvordan elevene skulle gå frem for å samle inn penger, så elevene løste dette på ulike måter. Jeg ble blant annet fortalt om elever som samlet inn med bøsse på gaten, arbeidet hjemme for å få penger til innsamlingsaksjonene, og som kun betalte inn 200 kroner fra egen lomme. For å motivere elevene til å samle inn så mye som mulig ble de fortalt at den klassen som samlet inn mest ville bli premiært.

Mye av Dalen skoles ressurser i forbindelse med innsamlingsaksjonen ble bruk til å arrangere en aksjonskveld i skolegården. Dette arrangementet ble gjennomført om kvelden den første dagen av innsamlingsaksjonen, og det var ikke obligatorisk for elevene å delta. I denne anledning ble det rigget opp scene og satt opp telt for salg av mat og drikke i skolegården. Rektor åpnet arrangementet ved å holde tale fra scenen. Talen la vekt på at innsamling av penger var det viktigste som skjedde denne kvelden. Etter rektorens tale informerte en representant fra Utviklingshjelpen om deres arbeid. Til tross for at rektor hevdet at innsamlingsaksjonen var det viktigste målet for kvelden, opplevde jeg det som om innsamlingsaksjonen i løpet av kvelden fikk en perifer rolle for elever og lærere. Kveldens konferansier rettet fokuset mot en rekke musikk- og danseinnslag på scenen, bordtennisturnering, salg av mat og drikke og filmvisning.

Kveldens store høydepunkt, som også var brukt som "trekkplaster" med store bokstaver på aksjonskveldens "flyers", var konsert med en kjent norsk rapper/artist.

Jeg besøkte Dalen skole dagen før aksjonen startet for å bli orientert om programmet for de kommende dagene og for å gjøre avtaler om intervjuer. Deretter observerte jeg starten av innsamlingsaksjonen, da elevene fikk utlevert bøsse fra elevrådet i lunsjen den første dagen. I tillegg deltok jeg på kveldsarrangementet i skolegården senere den samme dagen. Observasjonen av bøsseutdelingen var ikke-deltakende, mens på kveldsarrangementet var den deltakende, ettersom jeg til en viss grad var involverte i samhandlingen (Fangen, 2010). De to nærmeste dagene etter innsamlingsaksjonen var avsluttet hadde jeg intervjuer med en lærer og tre elever på skolen.

## 5.2 Viken skole

Viken skole var den siste av de tre skolene jeg besøkte. Det er en videregående skole med i overkant av 1200 elever, som ligger i utkanten av byen. Skolen tilbyr både studieforberedende- og en rekke yrkesfaglige utdanningsprogram.

Viken skole gjennomfører en årlig innsamlingsaksjon til humanitært arbeid. Jeg ble fortalt at det er skolens elevråd som avgjør til hvilket formål Viken skole skal samle inn penger til, og at dette derfor kan variere fra år til år. Avgjørelsen blir tatt i et såkalt "allmøte", hvor en representant fra hver klasse kan gi sin stemme til det klassen han eller hun representerer ønsker at skolen skal samle inn penger til i neste års innsamlingsaksjon. I 2016 bestemte elevrådet at skolens innsamlingsaksjon skulle støtte *Leger uten grenser* og deres arbeid med *verdens glemte kriser*. Dette arbeidet dreier seg om humanitære kriser som faller utenfor medienes oppmerksomhet (*Leger uten grenser*, u.å.).

Innsamlingsaksjonen på Viken skole besto av et foredrag med en representant fra *Leger uten grenser*, og en dag hvor elevene samlet inn penger. Foredraget ga informasjon om organisasjonen *Leger uten grenser* og om det konkrete prosjektet Viken skole skulle støtte. Det ble holdt for omtrent 400 elever av gangen og varte i cirka en halv time. I tillegg hadde representanter fra innsamlingskomiteen, som besto av elever, besøkt alle



klassene på skolen og informert om aksjonen. Elevene fikk også informasjon digitalt, og det var hengt opp plakater om innsamlingsaksjonen ved skolens inngangsparti.

Dagen for innsamling av penger foregikk to uker etter foredragene. På denne dagene hadde elevene en hel skoledag uten ordinær undervisning. For å unngå fravær kunne elevene velge om de ville delta i innsamlingsaksjonen, eller om de ville være på skolen for å jobbe med oppgaver som var hentet fra *Norsk Utenrikspolitisk Institutt*. Elevene som deltok i innsamlingsaksjonen måtte samle inn minimum 300 kroner. Viken skole la ingen føringer for hvordan pengene skulle samles inn. Av de tre elevene jeg intervjuet hadde to arbeidet hjemme for å samle inn penger, og en hadde jobbet hos sin vanlige arbeidsgiver og overførte 300 kroner fra lønnen sin til innsamlingsaksjonen. I motsetning til de to andre skolene jeg besøkte var bøssebæring var ikke et alternativ. Lærerne jeg intervjuet anslo at om lag halvparten av elevene på skolen deltok i innsamlingsaksjonen. Denne dagen ble også benyttet som planleggingsdag for lærerne.

Jeg besøkte Viken skole uken etter de var ferdige med gjennomføringen av innsamlingsaksjonen. I løpet av besøket intervjuet jeg tre elever og to lærere, og fikk på den måten innsikt i hvordan de hadde arbeidet med innsamlingsaksjonen og deres refleksjoner rundt dette arbeidet. På Viken skole gjennomførte jeg, som nevnt over, ingen observasjoner.

### **5.3 Haugen skole**

I den samme byen som Dalen skole, ligger også Haugen skole. Skolen er relativt liten, med omtrent 200 elever. Haugen skole var den andre skolen jeg besøkte. Grunnen til at jeg har valgt å beskrive denne skolen og dens innsamlingsaksjon sist er fordi den skiller seg fra de to andre skolene på særlig to måter: Skolen er både barne- og ungdomsskole, og i tillegg er den en kristen privatskole.

Haugen skole har, i likhet med de andre skolene, en årlig innsamlingsaksjon. Det er en "misjonskomité" fra skolens styre som bestemmer hva pengene i innsamlingsaksjonen skal gå til, i motsetning til de to andre skolene, hvor elevrådet bestemte hva det skulle samles inn penger til. Misjonskomitéen hadde bestemt at skolens innsamlingsaksjon i

2016 skulle gå til misjonsarbeid i Mongolia. Det konkrete misjonsarbeidet pengene fra Haugen skole gikk til var drift av et skoleinternat og barne- og ungdomsarbeid i en lokal kirke i Mongolia.

Omfanget på innsamlingsaksjonen var betydelig mer omfattende på Haugen skole enn de to andre skolene jeg besøkte. Aksjonen strakk seg over én uke, med daglige aktiviteter. Til tross for daglige aktiviteter knyttet til innsamlingsaksjonen var det ingen hele dager uten ordinær undervisning. Det var derfor ikke slik at all den ordinære undervisningen ble "satt på vent" hele uken de arbeidet med innsamlingsaksjonen.

Hver dag denne uken startet med en felles morgensamling for hele skolen. På morgensamlingene ble det blant annet vist korte filmer fra misjonsarbeidet i Mongolia, det var bønn for arbeidet det ble samlet inn penger til og sangen "Spre litt glede" ble sunget på samlingene. I storefri ble det hver dag arrangert kafé hvor elevene kunne kjøpe mat og drikke. Elevene var ansvarlige for å ha med matvarer som kunne selges i kaféen. Inntektene fra kaféen var en del av innsamlingsaksjonen. I tillegg til de daglige morgensamlingene og kaféen var det også flere andre aktiviteter med mål om innsamling av midler i løpet av denne misjonsuken.

En av disse aktivitetene fant sted i løpet av en halv dag uten ordinær undervisning, for mellomtrinnet og ungdomstrinnet. Denne halve dagen skulle de skaffe seg en jobb for å samle inn penger til prosjektet. Mitt inntrykk var at i mange tilfeller gjorde elevene husarbeid hjemme, for å motta en pengesum til innsamlingsaksjonen. For de elevene som ikke hadde skaffet jobb var innsamling med bøsse også et alternativ.

En av skoledagene i innsamlingsuken ble det arrangert et løp som varte i en time. I løpet av timen skulle elevene løpe så mange runder de kunne i en løype som var noen hundre meter lang. Før løpet måtte elevene skaffe seg "sponsorer" som betalte en gitt sum per runde eleven løp. Etter løpet samlet elevene inn pengene fra "sponsorene" ut fra hvor mange runder de hadde løpt.

I løpet av uken de arbeidet med innsamlingsaksjonen på Haugen skole fikk de også besøk av en person som hadde arbeidet som misjonær i Mongolia. Hun holdt foredrag

for elevene i en av skoletimene, hvor hun presenterte fakta om Mongolia og særegne mongolske tradisjoner knyttet til mongolsk kultur. Det ble også gjort rede for noe av misjonsarbeidet som drives i landet. I tillegg lærte hun elevene å synge en mongolsk barnesang. Det generelle inntrykket jeg fikk av foredraget til misjonæren fra Mongolia var at det ble lagt stor vekt på det eksotiske ved mongolsk kultur og ulike forskjeller mellom Mongolia og Norge. Bildet av Mongolia ble imidlertid noe nyansert da hun fortalte at det innad i Mongolia er store forskjeller mellom fattige og rike og mellom by og landsbygd. Hun gjorde også rede for at det ikke var så mange "fryktelig fattige" i Mongolia, men at det var noen som "vi" ønsker å hjelpe.

På søndagen i innsamlingsuken deltok skolens elever og lærere i gudstjenesten til kirken som skolen er tilknyttet. Under gudstjenesten ble sangen "Spre litt glede" sunget, det ble vist en film fra misjonsarbeidet i Mongolia. Menighetens kollekt ble gitt til det samme arbeidet som skolen samlet inn penger til, og det ble bedt for de innsamlede pengene. Det var altså en tydelig sammenheng mellom gudstjenesten og skolens innsamlingsaksjon. Denne søndagen var det også "aksjonsdag" på skolen. Aksjonsdagen innebar at menigheten, samt familie og venner av elevene på Haugen skole, ble invitert til å ta del i en rekke aktiviteter rundt omkring i skolebygget. Det var skolens elever som ledet aktivitetene og det ble blant annet arrangert visning av fotballkamp, hårstyling, spa, bowling, kafé, "fotoshoot", pianokonsert og fiskedam. De ulike aktivitetene kostet penger, og disse pengene gikk også til skolens innsamlingsaksjon.

Jeg besøkte Haugen skole hele uken de arbeidet med innsamlingsaksjonen, og var med på alt opplegget som var knyttet til innsamlingen. I tillegg til å observere de ulike aktivitetene, intervjuet jeg fire elever og to lærere fra ungdomstrinnet. På Haugen skole gjennomførte jeg hovedsakelig ikke-deltakende observasjon, men ved enkelte anledninger ble observasjonen deltakende, ettersom det i bestemte situasjoner var det mest naturlige.

I dette kapitlet har jeg beskrevet de tre skolene hvor jeg har samlet inn data, og innsamlingsaksjonene de jobbet med høsten 2016. Beskrivelsene viser at det er forholdvis store variasjoner mellom skolene og innsamlingsaksjonene de jobbet med

dette året. Dette kapitlet skal bidra til å danne en del av en nødvendig forståelse som ligger til grunn for drøftingen av datamateriale i neste kapittel av oppgaven.



## 6 Tematisk analyse

I denne delen av oppgaven vil jeg gjøre rede for og diskutere funnene fra intervjuene i lys av teori fra kapittel 3 og observasjoner på skolene, for å belyse og besvare min problemstilling. Jeg har valgt å benytte meg av en tematisk analyse for å gjøre denne jobben på en oversiktlig og hensiktsmessig måte (Braun & Clarke, 2006). Den tematisk analysen består i identifisering av temaer med utgangspunkt i mønstre fra datamaterialet. Jeg har valgt å beskrive hvert tema som et eget underkapittel. Enkelte av sitatene fra datamaterialet kan knyttes til flere av underkapitler. Jeg har valgt å benytte ganske mange sitater ettersom jeg disponerer et forholdsvis stort datamateriale som viser interessante aspekter ved temaene i analysen. Funnene som presenteres i hvert delkapittel vil være sentrale når jeg i neste kapittel vil drøfte problemstillingen: Hvordan vektlegges legitimering av "norske verdier" og kritisk tenking i norske skolars innsamlingsaksjoner til humanitært arbeid i Sør?

### 6.1 "Det å lære å hjelpe andre" – om norske verdier

Tidligere i oppgaven har jeg argumentert for hvordan verdier som nestekjærlighet og solidaritet kan omtales som "norske verdier". Disse verdiene kan blant annet knyttes til opplæringslovens formålsparagraf, § 1-1. Dette delkapitlet vil anskueliggjøre hvordan disse, og liknende verdier, utgjorde et mønster i datamaterialet – som i sum kan defineres som bestanddeler i termen "norske verdier".

I datamaterialet er det forholdsvis bred enighet om at arbeid med innsamlingsaksjoner er sentralt i skolens arbeid med formidling av verdier. Et eksempel på verdienes plass i opplæringen knyttet til innsamlingsaksjoner, er fra intervjuet med elever på Viken skolen. Her gjør Ingrid rede for hvorfor det bør være innsamlingsaksjoner i skolen: "Det gir deg en verdi som er fint å ha med seg resten av livet".

Verdier som solidaritet, samfunnsansvar og medmenneskelighet ble nevnt av flere respondenter i tilknytning til innsamlingsaksjonene de hadde arbeidet med på egen skole. De fleste av elevene og lærerne la vekt på at dette var verdier ble fremmet gjennom arbeidet med aksjonene. På spørsmål om hvorfor hun synes det burde være

innsamlinger i skolen svarte eleven Sara på Dalen skole: "Ja, at vi kan hjelpe andre også, sånn at vi har medfølelse for andre". Dette utsagnet er et av flere eksempler hvor solidariske verdier blir lagt til grunn.

Flere la også vekt på at dette var verdier som er sentrale i Norge og i norsk skole og opplæring. Blant respondentene la flere vekt på at det var viktig å lære å gi penger til veldedighet i skolen, fordi det var en viktig verdi å ta med seg til senere i livet. Hvorfor disse verdiene er viktige blir i liten grad begrunnet, og fremstår i stor grad som selvfølgeligheter. I de tilfellene hvor respondentene begrunner hvorfor det er viktig å arbeide med innsamlingsaksjoner legges det vekt på at "de andre" mangler ting og har behov for hjelp, eller at "vi" har så mye, og derfor burde hjelpe. Temaer som urettferdig fordeling og menneskerettigheter ble i liten grad benyttet som begrunnelser for å arbeide med innsamlingsaksjoner i skolen.

Intervjuene viser at det er en relativt bred enighet om verdiene medmenneskelighet, nestekjærlighet og solidaritet, og deres plass i norsk skole. Alle lærerne jeg intervjuet la vekt på verdiene de mente elevene kunne lære av å delta i innsamlingsaksjonen. Slik konsensus viser at mange av både elevene og lærerne mener at innsamlingsaksjoner kan bidra til å styrke "norske verdier", og derfor kan egne seg i skolens arbeid med å danne solidariske, medmenneskelige og samfunnsansvarlige medborgere. Denne funksjonen blir særlig tydelig i sitatet fra lærerintervjuet på Viken skole hvor Olivia redegjør for hvilken funksjon innsamlingsaksjoner kan ha i innføringsklasser for minoritetsspråklige: "Også er det den fremmedspråklige gruppa som blir større og større da, men det er jo også en positiv ting med at du da får dem inn i den solidaritetsånden, sånn gjør vi det i Norge". I dette utsagnet blir solidaritet fremstilt som et så sentralt trekk ved nordmenns identitet at det er et hensiktsmessig tema for innføringsklasser.

Den andre læreren på Viken skole, Oliver, viser noen av de samme synspunktene på spørsmål om hva han mener elevene kan lære av å delta i innsamlingsaksjonen: "Men dette er snakk om å bevisstgjøre ungdommen og gi dem en litt sånn internasjonal solidaritet og sånn øyeåpner liksom, som er et samfunnsansvar da". I dette sitatet blir det tydeliggjort at solidaritet er en sentral verdi i innsamlingsaksjonene og at han mener

at skolen har et samfunnsansvar med å fremme denne verdien. Et liknende utsagt ble gitt fra læreren Lucas på Haugen skole, på spørsmål om hva han tror elevene lærer av å delta i innsamlingsaksjoner:

*Jeg håper jo at det gir dem noe da, at de får utvidet horisontene litt, og det er kanskje det jeg håper mest av alt, at de lærer å se at det er andre som ikke har det like godt som en selv, og ja, lærer litt om solidaritet og medmenneskelighet da, nestekjærlighet.*

Dette utsagnet kan også knyttes til hvordan Tvedt (2009) legger vekt på at "de andre" blir benyttet for å si noe positivt om "oss". Ved å gi til noe til "de andre", som ikke har det like godt som "oss", lærer vi å bli mer solidariske.

Det var ingen tydelige unntak fra tanken om at verdier som solidaritet, samfunnsansvar og medmenneskelighet er sentrale i skolen, og at arbeid med innsamlingsaksjoner bidrar til å styrke disse verdiene blant elevene. Enkelte av lærerne og elevene la imidlertid vekt på at det var både elever og lærere på skolen som ikke synes at arbeidet med innsamlingsaksjoner var særlig viktig. Læreren Nora på Dalen skole forteller om dette når hun snakker om utfordringene med å informere om innsamlingsaksjonen:

*Jeg synes det ble for liten tid generelt til å liksom sette seg ned å, jeg tenker vi i komiteen har satt oss godt inn i det fordi vi synes det er en viktig sak, men jeg ser jo at det er mange som jeg sitter sammen med som synes at det her er totalt uvesentlig.*

Den relativt brede enigheten blant respondentene omkring disse verdiene og deres sentrale plass i innsamlingsaksjonene kan sees i sammenheng med Tvedt (2009). I denne sammenhengen er det relevant å igjen trekke frem et sitat fra Tvedt (1990) hvor han drøfter TV-aksjonens påvirkning på nordmenn.

Aksjonene bidrar til å skape taus enighet om fundamentale utviklingsmål i Norge, fordi det på samme tid er et mobiliserende og disiplinerende rituale. I form av følelsesladde og dramatiske fortellinger og myter kategoriseres helt sentrale fenomener. Det skapes mening som legger fundamentale ramme både for forståelse og kontroll i en handlingssituasjon hvor distanse og kritikk er



vanskelig. For hvem vil sette innsamlingsresultatet i fare med kritiske spørsmål – dvs. ødelegge for en God Sak? (s. 13-14).

På samme måte som Tvedt (1990) hevder at TV-aksjonen skaper en taus enighet og er mobiliserende og disiplinerende, kan mitt datamateriale tyde på at innsamlingsaksjonene har en liknende funksjon. Dette kan hevdes med bakgrunn i den relativt brede enigheten omkring hvilke verdier innsamlingsaksjonene fremmer blant elevene, og at det fremstår som en selvfølge at skolen skal fremme disse verdiene.

Som det kommer frem i dette delkapittelet, er det i mitt datamateriale en utbredt tanke om at verdier som solidaritet og medmenneskelighet er sentrale i arbeidet med innsamlingsaksjoner i skolen. Det fremstår som at arbeidet med innsamlingsaksjoner langt på vei legitimerer slike verdier.

## **6.2 "Det føles godt" – om hjelpens betydning for våre følelser og selvbilder**

I forrige delkapittel gjorde jeg rede for hvordan innsamlingsaksjonene bidro til å fremme bestemte verdier blant elevene. Innsamlingsaksjonens bidrag til å fremme verdier ble av flere respondenter trukket frem som noe av begrunnelsen for disse aktivitetenes plass i skolen. I dette temaet, om hjelpens betydning for våre følelser og selvbilder, vil jeg imidlertid vise at mange av respondentene gav uttrykk for egne følelser og selvbilder relatert til begrunnelser for hvorfor det var viktig å arbeide med innsamlingsaksjoner i skolen. Det ble lagt stor vekt på hvordan innsamlingsaksjonene ga en god følelse og bidro til å gi oss perspektiv på hvor heldige "vi" er som bor i Norge.

Flere av elevene og en av lærerne la vekt på den gode følelsen en får ved å hjelpe noen andre som har det vanskelig. Jeg syntes det var interessant at flere ga uttrykk for den gode følelsen de fikk gjennom pengeinnsamlingen. En sentral del av begrunnelsen for å arbeide med innsamlingsaksjoner fremsto derfor som den gode følelsen det gir "oss", og ikke nødvendigvis at det var viktig for dem som skulle motta pengene eller de norske elevenes læringsutbytte. For å sette dette litt på spissen kan det virke som om hvem det samles inn penger til ikke alltid er så viktig, så lenge det gir oss en god følelse. Denne tanken kan knyttes til et intervju det refereres til i Børhaug og Bakken (2009), hvor en lærer forteller følgende om innsamlingsarbeidet på sin arbeidsplass:

Det er litt sånn... noen må vi hjelpe, det er det samme kem. Så vi har valgt dette, for det tror vi har noe for seg. Så enkelt er det. Vi kunne valgt kem som helst, det er alltid noen å hjelpe (s. 21).

Fra mitt eget datamateriale viser følgende utsagn fra eleven Maja på Haugen skole noe av de samme tankene: "Det har vært veldig bra, for det går jo til en god sak. Og vi har jo en stor glede av å liksom være en del av det. Å hjelpe andre". Tilsynelatende er det viktigste at saken er god. Hvis den er det, så gir det oss en god følelse når vi støtter denne saken.

Da jeg spurte de to guttene på Haugen skole om hvordan det var å jobbe med innsamlingsaksjonen, sa Matias følgende: "Man får en god følelse av at man hjelper noen som trenger hjelp". Dette utsagnet viser tendensen til å legge vekt på egne følelser tydelig. Flere av de andre elevene ga også uttrykk for liknende meninger og følelser da de fortalte om hvordan de syntes det hadde vært å jobbe med innsamlingsaksjonen på egen skole.

Det var i hovedsak elevene som la vekt på hvordan innsamlingsaksjonene hadde betydning for deres følelser, men det var også liknende refleksjoner i enkelte av intervjuene med lærere. Blant annet sa Oskar, som er lærer på Haugen skole: "Jeg tror de lærer at det er på en måte godt å, at det gir en god følelse å gjøre noe ekstra på en måte for noen andre".

I tilknytning til hvordan innsamlingsaksjonene påvirket selvbildene, ble det i flere av intervjuene trukket frem at arbeidet bidrar til å gi elevene bedre perspektiv på hvor godt "vi" har det. Det ble blant annet lagt vekt på hvor heldige og privilegerte "vi" er som bor i et rikt land som Norge. Dette synspunktet blir tydeliggjort av eleven Sofia på Haugen skole, når hun forteller om hvorfor hun synes det bør være innsamlingsaksjoner på skolen: "Fordi jeg synes folk bør lære litt av det da, og jeg tror ikke liksom de fleste her i Norge tenker så mye på hvor heldige vi egentlig er". Eleven Emilie på Viken skole hadde et utsagn som uttrykker noe av den samme tanken: "Det har gjort meg mer takknemlig over det jeg har og gjort meg mindre grådig".

Dette temaet er interessant fordi det viser noe om at "vi" har et utbytte av å gjennomføre innsamlingsaksjoner, knyttet til våre emosjoner og ønsker om perspektiver på hvor heldige vi er som bor i et rikt land. Det finnes derfor ytterligere begrunnelser for å arbeide med innsamlingsaksjoner enn ønsket om å hjelpe andre eller å gi elevene et godt læringsutbytte. Som drøftingen av dette temaet har vist, er det i flere av intervjuene et tydelig mønster om at både lærere og elever vektlegger den gode følelsen en får gjennom å delta i innsamlingsaksjoner. At elevene får en god følelse fremstår derfor som et sentralt aspekt ved deres utbytte av innsamlingsaksjoner til humanitært arbeid i skolen.

Denne vektleggingen kan knyttes til den rollen Tvedt (1990) hevder TV-aksjonen har: "Aksjonsdagens rolle er derfor ikke å åpne Norge for andre samfunns historier og verdier; den omskaper verden til en arena for norsk godhet" (s. 15). Godheten eller solidariteten som fremmes i innsamlingsaksjonene bidrar igjen til å gi elevene en god selvfølelse og en følelse av å være privilegert.

Selv om det ble lagt vekt på at det er fint å arbeide med innsamlingsaksjoner fordi det føles godt for "oss" eller fordi det skal gi "oss" perspektiver i mange av intervjuene, var det flere som også la vekt på at arbeidet med innsamlingsaksjoner er viktig fordi det bidrar til å hjelpe noen som trenger hjelp. I fremstillingen av "de andre" som hjelpetrengende var det imidlertid flere tydelige paralleller til Edward Saids (2004) begrep *orientalisme*, som jeg gjorde rede for i teorikapitlet. Dette vil jeg gjøre rede for og drøfte i neste tema.

### **6.3 "For oss er det jo bare småpenger" – orientalisme**

Hvordan vi konstruerer våre selvbilder henger sammen med hvordan vi betrakter "de andre". I dette temaet vil jeg se på hvordan respondentene omtalte "de andre" som en kontrast til "oss". Tendensen til å se "de andre" som en kontrast til "oss" var svært tydelig i mitt datamateriale. Det dominerende synet på "de andre" kan knyttes til Saids (2004) orientalismebegrep med negative stereotypiske fremstillinger, som jeg gjorde rede for i teorikapitlet.

Det var en klar tendens til respondentene omtale "de andre", mottakerne av hjelpen, på en stereotypisk måte. Forskjellene mellom "oss" og "de andre" ble også systematisk vektlagt. "De andre" ble ofte beskrevet ut fra hva de manglet. Gjennom intervjuene ble jeg fortalt at mottakerne manglet blant annet muligheter, penger, utstyr, infrastruktur, skoler, god helse, naturressurser, strøm og rent vann. Dette perspektivet ble blant annet fremmet da elevene på Viken skole fortalte om hva de hadde lært av innsamlingsaksjonen:

*Ingrid: For oss er det sikkert ganske vanskelig å forestille seg, de lever jo, mange lever under fattigdomsgrensen og mange lever i slumområder, mange lever oppå hverandre, så det er liksom, de lever tett og de lever fattig og det hjelper jo for eksempel sykdomsutbrudd da, så det er derfor de trenger hjelp og sånn, men de er sikkert vant til det, kanskje de har levd sånn hele livet, men det er fortsatt veldig fælt for de å leve sånn.*

*Ella: De mangler gjerne ressurser som vi har for eksempel da, har kanskje ikke typ strøm og liknende.*

*Ingrid: Rent vann.*

*Ella: Og må bruke gamle metoder da, så da er det liksom enda mer fysisk arbeid sikkert, og de har sikkert en annen levemåte da, enn det vi har.*

Denne dialogen er typisk for hvordan de fleste av respondentene omtalte "de andre" i kontrast til "oss", og i materialet finner jeg også en rekke liknende utsagn.

"Vi" som giver, ble gjerne fremstilt i sterk kontrast til mottakerne. Det ble lagt vekt på hvordan "vi" både har muligheter, kunnskap, ressurser og penger. Eleven Emma på Dalen skole fremstiller "oss" på følgende måte, når jeg spør om hvor viktig hun tror de innsamlede pengene blir for mottakeren:

*Jeg tror det blir ganske viktig. For oss så er det jo bare småpenger, jeg tror de fleste av oss har sånne penger liggende i lomma. Vi er så privilegerte og bor i Norge, og for oss er ikke det, det er ikke penger, det er ikke penger i samme verdi som det er der.*

Selv om fremstillingen av "oss" er mer overdrevet i dette sitatet enn i datamaterialet generelt, viser fremstillingen likevel til en tendens som var gjennomgående i mange av intervjuene. Det er en tydelig sammenheng med hvordan mange av respondentene fremstiller "de andre" som en tydelig motsetning til "oss". Denne vektleggingen av

motsetninger kan knyttes til hvordan Said (2004) mente europeiske forfattere hadde skapt "Orientens" som "Vestens" omvendte speilbilde. "Mottakerne" får den samme funksjonen for "Orientens", ved at "vi" fremstår som rike og privilegerte, i møte med "de andre" som fattige og trengende.

Et annet gjennomgående mønster i intervjuene som kan knyttes til forskjellen mellom "oss" og "de andre", var at mange av respondentene la vekt på at det "vi" oppfatter som lite penger i Norge, vil få en mye større verdi hos mottakerne av midlene. Denne tanken kommer blant annet til uttrykk i intervjuet med elever på Viken skole, der Ingrid gjør rede for hvor viktig hun tror de innsamlede pengene blir for de som mottar de: "For oss så er det jo ingenting, men for dem er det jo kjempemye". Eleven William på Dalen skole ga uttrykk for noe av de samme perspektivene: "Jeg tror også det er viktig, jeg tror de kan få mer ut av pengene våre liksom".

I seg selv er det ikke nødvendigvis feil at en kan få mer igjen for pengene i et land i Afrika sør for Sahara enn i Norge, men endringen i pengenes verdi når de flyttes til et annet område i verden blir gitt en overdrevet betydning. Denne tanken bidrar også til å gjøre både "oss" som givere og "de andre" som mottakere mer homogene. På den ene siden er det ikke nødvendigvis slik at alle i Norge synes at de 2-300 kronene som hver elev må samle inn er så lite penger. På den andre siden er det ikke gitt at alle i landet som mottakerne tilhører synes at denne summen er så stor.

Jeg la også spesielt merke til at enkelte elever benyttet overdrevne forenklinger når de samlet inn penger med bøsse på Dalen skole. Blant de utsagnene jeg hørte elevene si da de spurte om jeg eller andre ville gi penger var: "Gi en krone til Afrika", "Vil du gi penger til barn i Afrika" og "Vil du gi penger til navnet på landet i Afrika sør for Sahara". En naturlig innvending mot å analysere disse utsagnene er at når du spør tilfeldig forbipasserende om å gi penger, rekker du sjelden å si mer enn en kort setning. Jeg synes likevel at forenklingene var så overdrevne at de er verdt å trekke frem. En kan derfor si at utsagnene over ligger ganske langt unna skolens faktiske arbeid med å samle inn penger til laboratorieutstyr og datamaskiner til en bestemt *high-school* i et land i Afrika sør for Sahara.

Til tross for at perspektiver med orientalistiske preg tydelig fremkom i datamaterialet, var det også enkelte unntak. Da Haugen skole hadde besøk av en misjonær som hadde arbeidet i Mongolia, ble det fortalt noe om ulikhetene innad i landet. Ulikhetene innebar blant annet at det er forskjell mellom fattige og rike og forskjeller i betingelser og levekår mellom mennesker som lever i storbyene og mennesker som lever på landsbygda. Mitt inntrykk var at informasjonen som ble gitt om de ulike prosjektene det ble samlet inn penger til ofte var saklig med konkret informasjon, som i seg selv ikke fremmet stereotypier i samme grad som respondentene ofte ga uttrykk for i intervjuene. En mulig årsak til dette kan være at det ble gitt forholdvis lite informasjon og at det ikke ble tilrettelagt for videre diskusjoner omkring temaene som ble tatt opp i informasjonsmaterialet til skolene. Det er derfor mulig at elevenes forståelse av innsamlingsaksjonene ble gjort på grunnlag av blant annet massemediens fremstillinger av "u-land". Denne forståelsen kan begrunnes hos Ruud (2009) som hevder at stereotypiene av "de andre" blir opprettholdt av norske massemedier, som kan bidra til å reprodusere fordommer.

Da jeg spurte Sara på Dalen skole om hvor viktig hun trodde de innsamlede pengene ble for mottakerne, var det tydelig at hun la vekt på informasjon som ikke var gitt som en del av skolens innsamlingsaksjon:

*Land i Afrika har jo ganske vanskeligheter med skoleutdanning. Jeg har sett mange videoer og informasjon om at en god del av barna som er der går ikke en gang på skolen, de må gå på jobb fordi de har småsøsken de må passe på, og det kan kanskje også være at ikke alle har tilgang til skole heller.*

Synspunkter med orientalistiske preg, som er et gjennomgående mønster i studiens datamateriale, kan tyde på at refleksjon omkring perspektiver på "de andre" ikke blir vektlagt i arbeidet med innsamlingsaksjoner til humanitært arbeid i skolen. Når elevene da skal gjøre rede for sine perspektiver på "de andre" er det sannsynlig at de benytter stereotypier, som blant annet formidles via massemedier. Den utbredte overforenklingen av "de andre" som en homogen gruppe, kan nettopp tyde på dette.

#### 6.4 "Vi skal hjelpe dem i gang" - et utdatert syn på bistand

En del av orientalismebegrepet bygger på at oksidenten er utviklet i motsetning til orienten (Said, 2004). Dette synet la noe av premissene for den tidlige innsatsen i bistandsarbeid. Som jeg redegjorde for i teorikapitlet, var tanken om at utvikling kunne gjøres etter bestemte modeller basert på vestens utvikling, dominerende i den tidlige fasen med bistandsarbeid (Smukkestad, 2008). I dette temaet vil jeg gjøre rede for hvordan slike ideer også fremkom i flere av intervjuene. Dette temaet er ikke det tydeligste i datamaterialet, men det fremkommer likevel i flere av intervjuene. Noe av tankegodset henger trolig sammen med ideen om orientalisme, ettersom det også bygger på at "vi" i vesten har noe som "de andre" mangler. Temaet er i hovedsak knyttet til spørsmål fra intervjuene som tok for seg bistand i et større perspektiv enn de konkrete prosjektene skolene samlet inn penger til. De fleste av refleksjonene som temaet bygger på var svar på tre spørsmål om bistand. Det første spørsmålet var hva respondentene mente begrepet bistand betyr. Det andre var om de så sin innsamlingsaksjon i sammenheng med begrepet. Det tredje var om hvor viktig de mente bistand var for fattige lands utvikling. Ved å stille spørsmål knyttet til disse temaene ønsket jeg å få et innblikk i om innsamlingsaksjonene ble satt i sammenheng med bistand generelt, og om det ble reflektert rundt hvordan bistand i dag ofte legger vekt på en samarbeidsrelasjon mellom Nord og Sør.

I intervjuet med elevene på Viken skole ble det redegjort for bistandssyn som kan knyttes til moderniseringsskolen og tidlig bistandsarbeid. Ingrid svarte følgende på et spørsmål om hvor viktig hun mener bistand er for et lands mulighet til utvikling:

*Jeg synes det avhenger litt av hvilken eller hvordan landet er, hvis det er det fattigste landet i verden så tror jeg bistand kan gjøre en veldig stor forskjell, hvis det er et land som liksom er på vei oppover som har vært litt opp og ned, så tenker jeg at bistand kan være en "boost" for å komme deg opp til der hvor du trenger å være, på det nivået hvor du kan begynne å utvikle deg selv. Men så etter det så tror jeg at man fint kan klare å stabilisere seg. Hvis man bare prioriterer rett og hvis man får tilgang til de ressursene som man trenger så skal det nok gå bra uten bistand etter at du har nådd det nivået da.*

Her er det en tanke om at et land trenger bistand for å sette i gang utvikling, og Ingrids utsagn kan relateres til moderniseringsskolens syn på utvikling som noe som kan gjøres

etter bestemte modeller, basert på vestens utvikling. Kort og svært forenklet oppsummert var den det tidlige bistandsarbeidet knyttet til en tanke om at "de andre" i Sør skulle bli mer like "oss" i Nord, fordi "vi" var utviklet. Tanken om at "de andre" skal bli mer like "oss" var ble det også gitt uttrykk for i flere av intervjuene. På spørsmål om hvorfor "vi" kan gi penger, sa eleven Emma på Dalen skole:

*Det er jo sånn det er da, at vi ligger der vi ligger på denne kloden og har de ressursene vi har og har hatt de rette folkene til å få på en måte bærekraftig økonomi og ja. Så det er på en måte det som trengs litt i andre land da.*

I dette utsagnet er det en tydelig tanke om at "vi" har noe, som "de andre" andre trenger for å bli mer like "oss". Læreren Oskar på Haugen skole ga uttrykk for et liknende perspektiv da jeg spurte om han synes det er viktig å samle inn penger til organisasjoner som jobber med utvikling i andre land.

*Ja, selvfølgelig er det viktig. Det er jo på en måte veien ut, en vei ut av fattigdom for et land, eller U-land for å få de til å på en måte bli et I-land, som er på en måte et slags mål virker det som i verden. Så er det ikke gjort uten, man er nødt til å ha en start, et startskudd da, fra et eller annet. Så jeg tenker at det er veldig viktig.*

I tillegg til utdragene som viser utdaterte perspektiver på bistand, var det også eksempler på mer moderne perspektiver på bistandsarbeid i intervjuene. Blant annet gjorde læreren Nora på Dalen rede for mer tidsriktige perspektiver da hun ble spurt om hvor viktig hun tenker det er med bistand for lands utvikling: "Det bør være et mål at de knytter det opp mot lokale krefter da. Så det som engasjerer lokalbefolkningen i hva de tenker er viktig å fokusere på da".

Med utgangspunkt i intervjuene og observasjonene, får jeg inntrykk av at informasjonen som gis om innsamlingsaksjonene i liten grad setter aksjonene inn i en større sammenheng. Det er sannsynlig at elevenes og lærernes meninger om dette temaet bygger på antakelser eller tidligere erfaringer fra blant annet omtale i massemedia, eller eventuelt annen undervisning i fag på skolen. Selv om det i noen av intervjuene med lærere kom frem at de hadde innsikt i hvordan bistandsarbeid har utviklet seg gjennom årene, var denne forståelsen tilnærmet fraværende i elevenes svar.



I utgangspunktet er det ikke oppsiktsvekkende at elever i ungdomsskoler og videregående opplæring mangler inngående kjennskap til bistandsarbeidets historiske utvikling. Det er likevel noe overraskende at tankegodt fra moderniseringsskolen på 1950-tallet er det mest fremtredende når elevene gjør rede for sine refleksjoner knyttet til bistandsarbeid. En mulig metodisk svakhet i intervju spørsmålene på dette temaet kan være at jeg, ved å benytte begrepet bistand i intervjuguiden, bidro til å fremme elevenes vektlegging av giver-mottaker-aspekter. På samme tid ville elevene sannsynligvis ha kunnet vist mer nyansert forståelse omkring bistandsarbeid dersom det i tilknytning til innsamlingsaksjonene hadde blitt undervist om og reflektert rundt bistandsbegrepet.

### **6.5 "Det er nok å vite at det skal gå til noe bra" – læring av innsamlingsaksjoner**

Som jeg har vist i framstillingen tidligere i kapitlet, har både lærere og elever vektlagt hvordan innsamlingsaksjonene bidrar til læring av verdier og perspektiver på hvor heldige "vi" er. I det forrige delkapittelet ble det i tillegg tydelig at informasjonen som har blitt gitt elevene ikke har bidratt til en reflektert forståelse omkring relasjonen mellom "oss" og "de andre". Spesielt elevenes omtale av "de andre" legger vekt på overforenklinger og stereotypier knyttet til "de andre" som mottakere som beskrives gjennom sine mangler.

Når det kommer til hva elevene lærte av innsamlingsaksjonene, er det to mønstre som fremstår som relativt tydelige. Det første er mønsteret om å legge vekt på verdiene elevene lærte av å delta i innsamlingsaksjonen. Temaet i delkapittel 6.1 la vekt på den brede enigheten om disse verdiene i sammenheng med innsamlingsaksjoner i skolen. Flere av respondentene la vekt på verdier som solidaritet, samfunnsansvar og medmenneskelighet da jeg spurte om hva elevene lærte av arbeidet med innsamlingsaksjonen. Dette er blant annet tydelig i det eleven Sofia på Haugen skole svarer når jeg spør hva de lærer av å jobbe med en innsamlingsaksjon: "Vi lærer jo kanskje ikke så mye sånn fakta og sånn, men vi lærer jo å hjelpe andre mennesker som har det vondere enn oss".

I tilknytning til dette mønsteret er det igjen interessant å vise til Tvedts (1990) kritikk av TV-aksjonen: "Aksjonsdagens rolle er derfor ikke å åpne Norge for andre samfunns historier og verdier; den omskaper verden til en arena for norsk godhet" (s. 15). I flere av intervjuene fremstår det som om innsamlingene legger mye vekt på hvordan "vi" er solidariske og medmenneskelige, fremfor å lære om andre kulturer, samfunn og samfunnsforhold.

Det andre mønsteret er at elevene så ut til å ha lært ganske mye om de konkrete prosjektene de samlet inn penger til, men forholdsvis lite om forholdene i områdene eller landene pengene ble samlet inn til og om bistand generelt. Inntrykket jeg dannet meg etter observasjoner, feltsamtaler og intervjuer var at skolene vektla informasjon om prosjektene i større grad enn at elevene skulle lære om mer generelle temaer knyttet til arbeid med innsamlingsaksjoner. Dette kommer godt frem når eleven Sara på Dalen skole svarer på spørsmål om hva de har fått av undervisning og informasjon:

*Vi har ikke fått så mye informasjon, ikke i vår klasse hvert fall. Men vi har fått god nok informasjon så vi vet at pengene går til gode saker da, som for eksempel å bygge opp skoler da, også vet vi også, ja, det er ganske spesielt for bygging av skoler det er det som er det viktigste for Utviklingshjelpen, for forskjellige land i Afrika.*

Til tross for at skolene tilsynelatende la mest vekt på informasjon om prosjektene, var det ulike oppfatninger blant respondentene om hvor god informasjon de hadde fått. Enkelte mente at de hadde fått god og tilstrekkelig mengde informasjon, mens andre mente det hadde vært for lite. Det var også forskjell på hvor mye informasjon som ble gitt på de tre skolene. Haugen skole var den skolen hvor det ble gitt mest informasjon, med daglig informasjon i form av lengre foredrag, korte appeller eller videosnutter. På Dalen skole ble en kort PowerPoint-presentasjon gjennomgått i alle klassene, i tillegg til at en representant for Utviklingshjelpen fortalte kort om deres arbeid på aksjonskvelden i skolegården. Viken skole hadde et informasjonsforedrag med en representant fra Leger uten grenser, samt at noen elever fra elevrådet gikk fra klasserom til klasserom og fortalte kort om innsamlingsaksjonen. Jeg deltok på foredragene og fellessamlingene på Haugen skole og på aksjonskvelden på Dalen skole.

Med utgangspunkt i observasjonene jeg gjorde fremstod det som om det var et tydeligere fokus på elevenes læringsutbytte på Haugen skole, enn de to andre skolene. På Haugen skole ble det gitt daglig informasjon om prosjektet de samlet inn penger til, og i tillegg ble det gitt en del generell informasjon om Mongolia. Til tross for at det ble gitt forholdsvis mye informasjon og undervisning, bidro dette i liten grad til å plassere innsamlingsaksjonen i en global og historisk sammenheng, og problematisering av temaer knyttet til innsamlingsaksjonen ble i svært liten grad vektlagt. Arbeidet med innsamlingsaksjonen ble imidlertid satt i en større sammenheng under en av morgensamlingene. Da fortalte en av lærerne på skolen kort om hva som kjennetegnet bistandsarbeid, og hvordan dette kunne knyttes til innsamlingsaksjonen på Haugen skole. Videre la hun vekt på at deres aksjon var et misjonsprosjekt, og at det derfor skilte seg fra bistand fordi det tok utgangspunkt i Bibelen. Dette ble ytterligere forklart ved bibelvers med *misjonsbefalingen* som ble vist på storskjerm:

16 Men de elleve disiplene dro til Galilea, til fjellet der Jesus hadde sagt han ville møte dem. 17 Og da de fikk se ham, falt de ned og tilba ham; men noen tvilte. 18 Da trådte Jesus fram og talte til dem: «Jeg har fått all makt i himmelen og på jorden. 19 Gå derfor og gjør alle folkeslag til disipler: Døp dem til Faderens og Sønnens og Den hellige ånds navn 20 og lær dem å holde alt det jeg har befalt dere. Og se, jeg er med dere alle dager inntil verdens ende.» (Matt, 28:16-20).

I tillegg til misjonsbefalingen ble innsamlingsaksjonen også begrunnet med bibelvers som la vekt på nestekjærlighet. Vektleggingen av Biblens betydning viser et aspekt ved læring og begrunnelse av innsamlingsaksjonen, som skiller Haugen skole fra de to andre skolene jeg besøkte.

Et av de tydeligste eksemplene på at læring fikk en begrenset betydning, fikk jeg da jeg observerte aksjonskvelden på Dalen skole hvor en representant for Utviklingshjelpen fortalte om deres arbeid. Da representanten var ferdig, takket kveldens konferansier for informasjonen som ble gitt, før hun henvendte seg til publikum med appellen: "let's get the party started". Fokuset på innsamlingsaksjonen ble deretter redusert til fordel for konserter og danseshow.

Det var flere av respondentene som la vekt på at det ble gitt for lite informasjon, og at læringsutbytte av innsamlingsaksjonene derfor ble dårlig. Læreren Olivia på Viken skole

gjorde rede for hvordan omfanget av innsamlingsaksjonene er redusert, sammenlignet med tidligere:

*Etter hvert så mister vi litt den bevisstheten, altså du gir 300 kroner for å få en dag fri fra skolen. Hvis du hadde spurt de fleste så ville de nok si akkurat det, og det regner jeg med at du har gjort også, og hvis du hadde tatt en spørreundersøkelse så hadde 50 prosent sagt det, så fordi du, vi har ikke muligheten til å få informert nok om hva pengene faktisk går til og at de får det under huden, og det var det mye mer jobb med tidligere, men internasjonal dag er nå blitt en halvtime informasjon i en stor forsamling med 500 stykker ikke sant, og det er det eneste de får.*

Dette sitatet viser at det gis begrenset med informasjon eller undervisning om innsamlingsaksjonen, og at dette gjør noe med elevenes bevissthet omkring aksjonene. Eleven Emma på Dalen skolen peker også på at elevenes utbytte av innsamlingsaksjonene er begrenset:

*Hvis man hadde gjort liksom bakarbeid med det og satt seg litt ned med det og informert litt bedre og sånt så tror jeg an hadde fått mer ut av de dagene, og hvis man skal informere om at det blir en OD-dag eller at det blir innsamlingsprosjekt dagen før det blir, så er det jo nesten ikke noe vits i, fordi folk bare sniker seg unna og skulker.*

Som det kommer frem i både Olivias og Emmas utsagn, er det lite for- og etterarbeid i tilknytning til innsamlingsaksjonene. Dette henger naturligvis sammen med at det er begrenset hvor mye tid som kan brukes på slikt arbeid. Den begrensede tiden skolene vier til innsamlingsaksjonen kan kanskje begrunnes i det stadig økende fokuset på målstyring, som fører til at Kunnskapsløftets generelle del, med sine dannelsidealer, undergraves (Marsdal, 2012). Utsagnene over viser også en tendens til at innsamlingsaksjonene kan være mangelfullt implementert i skolen ved at de beskrives som en aktivitet som foregår utenom ordinær undervisning. Denne mangelfulle implementeringen vil jeg gjøre rede for i neste del av den tematiske analysen.

## **6.6 "Nå er det noe som ødelegger undervisningsopplegget mitt" – svak implementering av innsamlingsaksjonene i skolens undervisning**

Dette temaet kan i stor grad knyttes til temaet i det forrige delkapittel. Redegjørelsen for hvordan innsamlingsaksjonene implementeres i skolens arbeid kan bidra med nyttig informasjon for å drøfte elevens læringsutbytte knyttet til legitimering av "norske verdier" og kritisk tenking.

I mange av intervjuene, både elev- og lærerintervjuer, kommer det fram at innsamlingsaksjoner i stor grad er noe som plasseres ved siden av ordinær undervisning. Enkelte av respondentene strekker det så langt som å si at innsamlingsaksjonen for mange elever oppfattes som en fridag. Som jeg gjorde rede for overfor Olivia at halvparten av elevene på Viken skole trolig betraktet innsamlingsaksjonen som en fridag. Emma på Dalen skole gjorde rede for noe av det samme ved å hevde at flere bare sniker seg unna og skulker når det er innsamlingsaksjon.

Blant lærersvarene var det et tydelig mønster at innsamlingsaksjonene forstyrret for ordinær undervisning, til tross for at alle lærerne jeg intervjuet var positive til å arbeide med innsamlingsaksjoner i skolen. Det er kanskje ikke så overaskende at alle lærerne er positive til innsamlingsaksjoner i skolen ettersom 82 prosent av nordmenn er for bistand til utviklingsland i Asia, Afrika og Latin-Amerika (Statistisk sentralbyrå, 2013). Flere av lærerne jeg intervjuet gav imidlertid uttrykk for at det var andre lærere på skolen de jobbet som var mer negative til innsamlingsaksjoner i skolen generelt, og som også la enda mer vekt på hvordan aksjonene gikk på bekostning av deres undervisning i fag. Det ble lagt vekt på hvordan innsamlingsaksjonene forstyrret for arbeidet med kompetansemål og for å få det nødvendige antallet undervisningstimer i fagene. Lærerne som var eller hadde vært involvert i organiseringen av innsamlingsaksjoner ga uttrykk for en viss frustrasjon knyttet til at flere av deres kolleger ikke ønsket å undervise om aksjonene, eller at elevene skulle delta i opplegg tilknyttet aksjonen, når de egentlig skulle ha ordinær undervisning.

Ettersom alle lærerne la vekt på hvordan innsamlingsaksjonene kunne forstyrre for den ordinære undervisningen, er det ikke overaskende at det fremstår som at

innsamlingsaksjonene i stor grad er mangelfullt implementert som en del av skolens undervisning. Dette forholdet blir anskueliggjort av Lucas på Haugen skole, når han svarer spørsmål om hvordan han som lærer synes det er å arbeide med innsamlingsaksjoner i skolen:

*Fra sånn lærerståsted så er det jo, altså lærere generelt er jo kanskje veldig opptatt av å få gjennomført undervisninga i sitt fag, og sånne annerledes dager som dette her fører til gjør at det blir litt sånn innhugg i planleggingen, hvert fall når ting kommer litt bardust, hvis man ikke har fått planlagt godt nok, så kan det føre til litt sånn irritasjon, eeh, for en lærer da.*

Flere elever fortalte også om timer de gikk glipp av på grunn av innsamlingsaksjonen. William på Dalen skole trakk blant annet dette temaet frem da jeg stilte spørsmål om det er noen grunner for å ikke arbeide med innsamlingsaksjoner i skolen: "Jeg vet ikke, den eneste grunnen jeg kommer på er at det tar liksom, du går glipp av noen timer kanskje". Ut fra dette utsagnet kan en forstå det som om innsamlingsaksjonen ikke blir betraktet som en del av undervisningen.

Til tross for at innsamlingsaksjonene ble plassert utenfor den ordinære undervisningen, mente alle lærerne at innsamlingsaksjonene kan knyttes til tema fra kunnskapsløftes generelle del og/eller læreplaner i en rekke fag. I intervjuet på Viken skole trakk lærerne frem ni(!) fag som de mente kunne knyttes til temaer i innsamlingsaksjonene i større eller mindre grad. Etter at alle disse fagene var nevnt, spurte jeg om fagene ble knyttet til det faktiske arbeidet med innsamlingsaksjonen:

*Ola: Men dere setter det på en måte, nå har dere jo nevnt mange fag som henger sammen i forhold til temaer, men blir det på en måte satt som en egen ting utenfor den vanlige skoleaktiviteten den innsamlingsaksjonen her?*

*Olivia: Mhm.*

*Oliver: Ja, det gjør den.*

*Olivia: Ja, den gjør det. Jeg hører det i det du spør at vi må prøve å endre litt på at, at vi må prøve å åpne litt for at ikke sant, det går an å prøve å gi noen hint om at nå hadde det vært fint om dere tok opp dette litt i timene deres på forhånd, i det forskjellige fagene. Men det, vi kan prøve.*

På både Viken og Dalen skole var det minimalt med for- og etterarbeid knyttet til innsamlingsaksjonene. Særlig hvis en ser dette i sammenheng med at det blir benyttet en hel skoledag til å samle inn penger. Det er derfor ikke overraskende at det i stor grad fremstår som om innsamlingsaksjonene er mangelfullt implementert i skolenes undervisning. På Haugen skole fremstod innsamlingsaksjonen som bedre implementert, med regelmessig informasjon og undervisning om innsamlingsaksjonen hver dag i løpet av uken de jobbet med aksjonen. Til tross for dette la også både lærere og elever på Haugen skole vekt på at innsamlingsaksjonen kan forstyrre for den ordinære undervisningen. Da jeg spurte læreren Lucas om innsamlingsaksjonen hang sammen med den ordinære undervisningen, viste svaret tendenser til at dette arbeidet i liten grad er implementert som en del av skolens ordinære undervisning: "Jeg vil tro at de fleste tenker at det kommer litt på siden, men det kan jo forankres i flere fag egentlig".

Som det kommer frem i dette delkapitlet blir innsamlingsaksjonene i stor grad plassert utenfor ordinær undervisning av både lærere og elever. Lærerne omtaler innsamlingsaksjonene som noe som avbryter undervisningen, fremfor at det er en del av undervisningen. Denne oppfatningen av innsamlingsaksjonene kan bidra til å forstå hvorfor det fremstår som at elevene lærer forholdsvis lite om forholdene i områdene eller landene pengene blir samlet inn til og om bistand generelt, som jeg gjorde rede for i forrige delkapittel. Dersom det hadde vært en tydeligere faglig forankring i arbeidet med innsamlingsaksjonene, kunne dette kanskje ha bidratt til at elevene lærte mer om andre samfunn og bistand generelt.

Tidligere i oppgaven gjorde jeg rede for hvilke kompetansemål fra læreplan for samfunnsfag som kan knyttes til innsamlingsaksjonen (Utdanningsdirektoratet, 2013). Hvis innsamlingsaksjonene hadde tatt utgangspunkt i enkelte av disse målene, med målenes vekt på å utvikle elevenes evner til å drøfte, kritisk vurdere, forklare, utforske og diskutere, ville det trolig kunnet fremme elevenes kunnskaper om andre samfunn og bistand. Samtidig kunne arbeid med kompetansemål fra læreplan for samfunnsfag bidra til å fremme elevens evner til problematisering og kritisk tenking i tilknytning til innsamlingsaksjonen. Slik innsamlingsaksjonene fremstår med utgangspunkt i funn i datamaterialet, settes aksjonene i liten grad inn i en større kontekst, som igjen kan bidra til å redusere læringsutbyttet/forståelsen av andre kulturer og samfunn.

Selv om respondentene i stor grad plasserte innsamlingsaksjonene utenfor ordinær undervisning og kompetansemål fra kunnskapsløftet, vil drøftingen av det neste temaet i analysen vise at elevene, i enkelte tilfeller, la vekt på temaer de hadde lært i den ordinære undervisningen da de reflekterte rundt arbeidet med innsamlingsaksjonen.

### **6.7 "Vi må ikke bli så naive" – problematisering av bistand og innsamlingsaksjoner**

Så langt har den tematiske analysen vist at problematisering og kritisk tenking har vært lite vektlagt av elevene og lærerne i tilknytning til arbeidet med innsamlingsaksjoner. I denne delen av analysen vil jeg vise at bildet var mer nyansert ved å trekke frem de temaene som ble mest problematisert i intervjuene. Flere av temaene her kan knyttes til sentrale punkter i bistandskritikers argumenter som jeg gjorde rede for i teorikapitlet. Til tross for at enkelte deler av bistand generelt og innsamlingsaksjoner ble problematisert, var det ingen som la vekt på at disse aspektene var en del av informasjonen eller undervisningen i tilknytning til innsamlingsaksjonene.

Det temaet som ble mest problematisert var korrupsjon i tilknytning til bistand. Ulike aspekter ved korrupsjon ble tatt opp, og disse ble gjerne knyttet til bistand i en større skala eller til andre bistandsorganisasjoner, og ikke til organisasjonene skolene samlet inn penger til. Enkelte fokuserte på at mange av landene som mottar bistand har en utfordring med korrupsjon og at pengene de mottar derfor ikke får den ønskede effekten. Problemet med korrupsjon i mottakerlandet kommer blant annet frem i dette sitatet med Oliver på Viken skole:

*Ja, personlig har jeg blitt mer kanskje kritisk etter hvert til sånn stat til stat, helt sånn ukritisk å gi flere milliarder eller hundre millioner støtte liksom. Mer, mye mer for private, ulike Redd barna, UNICEF, den typen, altså mer dette med hjelp til selvhjelp og nødhjelp. Og mer kritisk til at man gir støtte til korrupte regimer og, altså Museveni i Uganda, som man vet har en del på samvittigheten og. Men det er ikke så lett å være så hard i sin kritikk heller.*

Noe av innholdet i dette utsagnet kan settes i sammenheng med Moyos (2009) kritikk av bistand der hun hevder at bistandspenger bygger opp om korrupsjon ved å gi korrupte regimer tilgang til midler.



Flere respondenter la også vekt på at pengene ikke kom frem fordi de forsvinner i organisasjoner eller andre mellomledd. Denne problematiseringen er tydelig i det Nora på Dalen skole forteller om hva hun synes det var viktig å legge vekt på i informasjonen om innsamlingsaksjonen som ble gitt til elevene:

*At mesteparten av pengene går direkte til prosjektene, sånn at det er lite som forsvinner på veien, ikke sant, sånn at man ikke får det der bistands, hvor du bare hører at pengene forsvinner på veien, ikke sant, i et eller annet, ja, korrump leder.*

På Viken skole ble begrepet bistandsavhengighet trukket frem både i intervjuet med elever og lærere. Da jeg spurte elevene om de synes det var viktig å samle inn penger til bistandsorganisasjoner, sa Ingrid:

*Altså bistand som ikke går rett fra oss til de folkene som skal ha hjelp, det synes jeg man må være forsiktig med fordi penger som du gir til staten, andre stater for eksempel, kan være avhengighetsskapende liksom, altså hvis et land blir avhengig av bistand så gjør jo det at landet ikke kommer til å ville ta initiativ til å bli, eller reise seg da, og at de bare sitter og er avhengige av andre land.*

Jeg fulgte opp utsagnet med å spørre om de hadde lært om bistandsavhengighet på skolen. Da ble jeg fortalt at elevene hadde lært om begrepet i ordinær samfunnsfagundervisning, og ikke i tilknytning til innsamlingsaksjonen. Som jeg gjorde rede for i teorikapitlet, er bistandsavhengighet et sentralt punkt i Moyos (2009) bistandskritikk. Dersom eleven Ingrid refererer til politikerne i et land som mottar bistand, kan utsagnet i stor grad knyttes til argumenter om at bistand kan gjøre landets politikere tiltaksløse i arbeidet med vekstfremmende reformer (Moyo, 2009).

Et annet tema som ble problematisert i intervjuet med elevene på Viken skole var råvarepriser og bytteforhold i sammenheng med hvorfor noen land er rike, mens andre er fattige:

*Ella: Det er jo flere land som har mye, eller som har råvarer eller som har ting å by på, men som ikke har mulighet eller som ikke har ressurser til å utnytte det, så da er det gjerne land som har muligheten til å utnytte det, tar gjerne utnytte av det da og da går ikke like mye av pengene til det landet med liksom, med selve råvarene da.*

*Ingrid: Det har land som har masse råvarer som blir tvunget til å selge råvarene billigere til land som har teknologien nødvendig for å utvinne de råvarene, ehm, og de må det for ellers så får de ingenting, og det er bedre med litt enn ingenting, også fortsetter det i en evig sirkel, så kommer de seg aldri ut av det fordi de ikke vil tilbake til den fattigdomstilstanden de var i før.*

*Ella: Også selger de det gjerne for enda dyrere, de som tar utnytte av de råvarene de selger det for enda dyrere enn de tok det for, holdt jeg på å si, så da blir det bare enda større forskjell på det man tjener da gjerne.*

I utdraget over blir det lagt vekt på interessante forhold som kan knyttes til global handel. Elevene forteller meg videre at også dette er et tema de har lært om i samfunnsfagundervisning, og ikke i tilknytning til innsamlingsaksjonen. Dersom dette var et tema som ble vektlagt i tilknytning til innsamlingsaksjonene, ville det sannsynligvis bidratt til mer refleksjon og en bedre forståelse av både bistand og internasjonal handel. Betydningen av internasjonal handel i forhold til bistand er sentralt hos både Moyo (2009) og Strand (2011), som det ble gjort rede for i kapittel 3.

Et sentralt aspekt ved bistandskritikken til Østerud (2006) er effekten av bistand, og han hevder at det ikke finnes en klar sammenheng mellom bistandsarbeid og økonomisk utvikling i land som mottar bistand. Blant respondentene var Emma på Dalen skole den eneste eleven som la vekt på at effekten av innsamlingsaksjoner i skolen kan være begrenset: "Greit nok at vi er en start, men det trengs internasjonale midler". Det er ikke nødvendigvis en sammenheng mellom Østeruds (2006) kritikk av norsk bistand generelt, og den enkelte skoles innsamlingsaksjon. Mitt poeng er at respondentene var svært optimistiske til hvor mye de innsamlede midlene kunne utrette, og det var kun Emma som stilte spørsmål til hvor mye skolens innsamlingsaksjon egentlig bidrar.

På Viken skole spurte jeg lærerne hvilken plass kritiske perspektiver har i innsamlingsaksjonen. Lærerne var enige om at det ikke ble lagt vekt på kritiske perspektiver i informasjonen eller undervisningen i tilknytning til innsamlingsaksjonen:

*Olivia: nei det åpner vi nok alt for lite for. Ikke sant, den er diskusjonen rundt, for det blir bare en sånn negativ i det du da går inn i klasserommet og da skal fortelle om at det er en innsamlingsaksjon så får du de negative der på det. Altså der kommer det nok noen som mener noe om hva bistand er ja, om dette gir mening eller ikke mening og om det forsvinner til korruperte ledere eller om det forsvinner*

*inn i organisasjoner på vei dit eller om det, når pengene frem er jo alltid et spørsmål. Og det har vært veldig deilig i det tidligere prosjektet egentlig, der vi på en måte kan si veldig tydelig at ja vi drar ned dit med det i hånda, liksom og putter det, vi vet liksom at her forsvinner det ikke en krone, eeh, så det stopper gjerne dem, men det er veldig mange som fortsetter på det, og nye elever hvert år som lurere på akkurat det, "hvor blir pengene av? Jeg tror ikke de ender der". Det er et sånn standard formular, det er det.*

*Oliver: Jeg tror mange foreldre, nei mange elever og mange velgere stort sett er, eller i utgangspunktet er veldig negative til å støtte noe som helst, så kanskje at vi veldig forsterker den der prøve å positive, og at ikke vi er så kritiske da, for det har dem i mange hjemmefra og møter i venneflokken, den generelle kritikken basert på fordommer og feilinformasjon mye da.*

Videre i sine refleksjoner om kritiske perspektivers plass i innsamlingsaksjonen sier lærerne:

*Oliver: Jeg tror hvis vi hadde kommet med litt sånn generell skepsis mot naiv bistand, hvis vi hadde kommet med det i klasserommet, så hadde vi kanskje ødelagt for innsamlingsaksjonen, jeg hører hva samfunnsfaglæreren han er generelt kritisk til bistand liksom, da misforstår man litt og, så man prøver å så skyve det litt unna og fokusere på, ja, gjøre en positiv holdning til å få inn mest mulig penger.*

*Olivia: Ja, ja, vi er på flest mulig penger, vi er det.*

*Oliver: det må jeg innrømme jeg er.*

*Olivia: Og egentlig ikke tar de diskusjonene, nei, for da ender de opp i noe helt annet.*

Jeg har valgt å benytte disse lange utdragene fordi jeg mener de peker på flere interessante aspekter. Som det kommer frem i disse utdragene, ønsker ikke lærerne å legge vekt på kritiske perspektiver i forbindelse med innsamlingsaksjonen fordi det kan føre til at det blir samlet inn mindre penger. Det blir også lagt vekt på at lærerne ikke ønsker å ta diskusjonen når elevene fremmer kritiske perspektiver. Elevenes kritiske perspektiver blir avfeid fremfor at lærerne tar diskusjonen, og argumenterer for innsamlingsaksjonen.

Dette delkapitlet har vist at både lærere og elever kan gjøre rede for en rekke forhold som kan bidra til problematisering og kritisk tenking. Til tross for at flere elever og lærere kjenner til kritiske perspektiver på bistand og innsamlingsaksjoner, blir disse aspektene i liten grad lagt vekt på i skolens arbeid med innsamlingsaksjoner.

Som jeg har vist, ble kritiske perspektiver i liten grad ble fremmet i arbeid med innsamlingsaksjoner. Likevel var det særlig ett tema som ble problematisert i flere av intervjuene. Dette var hvordan innsamlingsaksjonene kan bidra til å øke forskjellene mellom elevene. Denne problematiseringen innebærer ikke kritikk mot bistand generelt, men mot arbeidet med innsamlingsaksjoner i skolen. Dette temaet vil jeg drøfte i den tematiske analysens neste del.

### **6.8 "Det skaper nye sosiale skiller" – økte forskjeller mellom elevene**

Gjennom intervjuene ble det tydelig at en stor del av pengene elevene samlet inn var fra den nærmeste familien. Det var særlig utbredt at elevene gjorde husarbeid hjemme for å få en sum penger til innsamlingsaksjonen. Da jeg spurte om hva de hadde gjort for å samle inn penger, viste det seg at syv av ti elever hadde fått penger fra foreldre eller familie i forbindelse med innsamlingen. Av de syv elevene var det representanter fra alle de tre skolene. Til tross for at flere av elevene hadde mottatt penger fra nær familie, var det kun to av elevene på Haugen skole som problematiserte dette. Blant annet sa Filip: "Er det ikke en regel som sier at man egentlig ikke burde betale når man går på skole? Eller vanlige skoler da, og at når man har sånn innsamlingsaksjon så bruker man på en måte egne penger da". De to elevene la vekt på retten til gratis opplæring, som kommer frem av opplæringsloven § 2-15:

Elevane har rett til gratis offentleg grunnskoleopplæring. Kommunen kan ikkje krevje at elevane eller foreldra dekkjer utgifter i samband med grunnskoleopplæringa, til dømes utgifter til undervisningsmateriell, transport i skoletida, leirskoleopphald, ekskursjonar eller andre turar som er ein del av grunnskoleopplæringa.

En liknende paragraf gjør seg også gjeldene for videregående opplæring i opplæringsloven § 3-1, åttende ledd:

Opplæringa i offentleg vidaregåande skole eller i lærebedrift er gratis. Fylkeskommunen har ansvaret for å halde elevane med nødvendige trykte og digitale læremiddel og digitalt utstyr. Elevane kan ikkje påleggjast å dekkje nokon del av utgiftene til dette utover det som følgjer av forskrift. Fylkeskommunen kan påleggje elevane, lærlingane, praksisbrevkandidatane og lære kandidatane å

halde seg med anna individuelt utstyr som opplæringa til vanleg gjer det nødvendig å ha.

I hvilken grad innsamlingsaksjonene på skolene jeg besøkte utfordrer disse paragrafene, kan imidlertid diskuteres. To av tre skoler hadde en bestemt pengesum som et minimumskrav for hvor mye hver elev måtte samle inn. Den ene av disse skolene hadde et alternativt opplegg som elever kunne delta på, og dermed unngå å betale inn den bestemte summen. Den andre skolen hadde innsamling med bøsse som et alternativ, og unngikk dermed å pålegge elevene en direkte utgift. Det var derfor ingen av skolene som påla elevene eller deres foreldre direkte utgifter i forbindelse med innsamlingsaksjonene. Selv om elevene ikke ble pålagt direkte utgifter, er det likevel problematisk dersom noen av elevene ikke deltok i innsamlingsaksjonen fordi de ikke hadde råd til det. Det er interessant å diskutere dette ettersom mange av respondentene vektla at innsamlingsaksjonene kunne føre til et visst "pengepress". En av lærerne som la vekt på dette aspektet var Lucas på Haugen skole:

*Ja, altså jeg ser jo, sånn som den uka her så blir det veldig intenst det der med å kunne gi penger, og det er veldig fint å kunne gi penger, men for noen så er det kanskje ikke like lett alltid, og det kan bli veldig sånn press og jag etter det, også har jeg jo inntrykk av at de som ofte gir her er jo foreldre, det er gjerne de som bidrar, og de i nær familie, det blir jo en sånn ekstra, ja, litt press da på det. Mange har veldig stor kapasitet og ressurser og har mulighet til å gi, mens andre ikke har like mye. Så det kan være litt sånn, det kan være litt skeivt da.*

Blant lærerne fortalte fire av fem at de opplevde at det kunne være et stort press på foresatte i tilknytning til innsamlingsaksjonene. De la vekt på at det i stor grad var foreldre som bidro med penger. Den eneste læreren som ikke nevnte dette som en utfordring var Nora på Dalen skole. En av grunnene til dette kan ha vært at mange av elevene på Dalen skole samlet inn penger med bøsse, og derfor ikke var avhengig av å spørre foresatte om penger.

Det respondentene gir uttrykk for i dette temaet er interessant av særlig to grunner. For det første er det paradoksalt at norske elever skal gi penger for å redusere globale forskjeller, mens dette arbeidet på samme tid kan bidra til å øke forskjellene lokalt. Dette blir særlig interessant sett i sammenheng med det SSB (2016) skriver om økende

inntektsforskjeller i Norge: "De fleste innbyggerne i Norge har opplevd en god utvikling i inntekt og levekår de siste årene. Likevel har inntektsforskjellene vokst og andelen personer med relativ lavinntekt er økende" (s. 4). Enkelte av lærerne jeg intervjuet la også vekt på økende forskjeller mellom elevene. På spørsmål om de kunne tenke seg noen grunner for å ikke arbeide med innsamlingsaksjoner i skolen, problematiserte lærerne på Viken skole hvordan innsamlingsaksjonene kan bidra til økte forskjeller mellom elevene:

*Olivia: ... om det går an å gjøre det på en annen måte sånn som her for eksempel hvor vi ikke har bøssealternativet, for det kan*

*Oliver: Ja, det at det skaper nye sosiale skiller, eller det ser jeg veldig tydelig.*

*Olivia: og det blir mer og mer av*

*Oliver: Yes, det må vi ta på alvor. Et alternativ for de som ikke kan hoste opp penger hjemme eller har en jobb.*

*Olivia: eller bøssealternativet der alle må bidra med noe, alle må liksom ha noe rasling, men at de i hvert fall kan føle at de kan gjøre noe annet enn å komme med akkurat konkrete 300 kroner.*

Som det kommer frem fra dialogen over kan, i verste fall, innsamlingsaksjonene bidra til å fremme forskjeller mellom elever i norske skoler. Dette er i sterk motsetning til intensjonene i Kunnskapsløftet, hvor det legges vekt på at skolen skal motvirke sosiale ulikheter (Utdanningsdirektoratet, 2015).

Det andre forholdet som gjør dette temaet spesielt interessant, er at jeg ikke har sett liknende funn i tidligere forskning på området. Drøftingen av dette temaet viser hvorfor det er nødvendig med refleksjoner omkring hvordan innsamlingsaksjoner i skolen bør gjennomføres, også for å unngå at aksjonene kan bidra til å fremme forskjeller mellom elevene.

I dette kapitlet har jeg gjort rede for gjennomgående mønstre i mitt datamateriale, presentert som temaer i ulike delkapitler. Til tross for at skolene hvor jeg samlet inn data er ganske ulike, og at de i tillegg jobbet med tre ulike innsamlingsaksjoner, viser datamaterialet at det er stor grad av konsensus omkring flere av temaene jeg har gjort rede for. Temaene er sentrale når jeg i neste del av oppgaven vil drøfte min problemstilling med utgangspunkt i teoretiske perspektiver og innsamlet datamateriale.



## **7 Drøfting, konklusjon og avsluttende kommentar**

I forrige kapittel viste den tematiske analysen sentrale tendenser i respondentenes refleksjoner. Med utgangspunkt i denne analysen, observasjoner fra skolene, opplæringslovens formålsparagraf, relevante deler av Kunnskapsløftet og de ulike aspektene som ble presentert i teorikapitlet, vil jeg i dette kapitlet gi en drøfting av problemstillingen. Jeg har valgt å dele kapitlet i to. Dette begrunnes ut fra problemstillingens "to-deling". På denne måten vil drøftingen samsvare med problemstillingens ulike ledd, og også kunne framkomme som mer oversiktlig. Første del av drøftingskapitlet vil omhandle hvordan legitimering av "norske verdier" vektlegges i norske skolars innsamlingsaksjoner til humanitært arbeid i Sør. Drøftingskapitlets andre del fokuserer på hvordan kritisk tenking vektlegges i disse innsamlingsaksjonene. Avslutningsvis i kapitlet vil jeg drøfte disse aspektene opp mot hverandre.

### **7.1 Hvordan vektlegges legitimering av "norske verdier" i norske skolars arbeid med innsamlingsaksjoner til humanitært arbeid i Sør?**

I kapittel 2 og 3 argumenterte jeg for at medmenneskelighet og solidaritet kan omtales som viktige komponenter i betegnelsen "norske verdier" ved å peke på hvordan begrepene kan knyttes til opplæringslovens-, Kunnskapsløftets-, norsk bistandspolitikkens intensjoner og til tidligere forskning. Jeg argumenterte videre for at "norske verdier" er sentrale i dannelsen av en felles norsk identitet.

Tvedt (1990) hevder at det er nødvendig at medlemmer i en nasjonalstat føler felles tilhørighet. I Norge har bistandsarbeid, med sine begrunnelser i solidaritet og medmenneskelighet, fått en slik funksjon ifølge Tvedt (2009). Over har jeg gjort rede for hvordan bistandsaktører bedriver et omfattende arbeid med nasjonal danning og legitimering av norsk bistandsarbeid. Tvedt (2009) hevder dermed at disse aktørene har tilnærmet monopol på påvirkning av dannelsesprosesser i Norge. Medmenneskelighet og solidaritet blir gjennom bistandsaktørenes informasjonsarbeid fremmet som "norske verdier", verdier som nordmenn kan samles om. Tvedt (1990) hevder



innsamlingsaksjonenes samlende funksjon er særlig betydningsfull ettersom Norge blir mer flerkulturelt:

Det «norske» framstår derfor mer og mer som en historisk arv, en abstraksjon eller en antropologisk konstruksjon – med redusert identitetsskapende betydning. Nettopp i en slik situasjon vil fortellinger om nordmenn sendt ut i en verden av urettferdighet og fylt av despoter, som «de andres» veiviser i utvikling og hjelper, være av betydning (s. 12).

I arbeidet med å danne en felles nasjonal tilhørighet, har jeg i kapittel 2 og 3 også gjort rede for at skolen har en sentral funksjon. Solhaug (2012) peker på at skolen skal bidra til at elever skal utvikle følelsen av en nasjonal tilhørighet:

Den norske skolen har – så vel som de svenske, danske og finske skolene – stått sentralt i å formidle kunnskap, historiske symboler og kultur som har vært mye av grunnlaget for hvordan vi ser på oss selv som nasjon og på vårt sosiale og politiske fellesskap (s. 9).

Både opplæringslovens formålsparagraf og Kunnskapsløftet peker på at skolen skal bidra til å fremme en felles nasjonal identitet, basert på blant annet ”norske verdier”. Den norske skolen har derfor et viktig ansvar med å legitimere ”norske verdier” blant elever. Dette kan blant annet begrunnes med følgende utdrag fra Kunnskapsløftet: ”Oppfostringen må følgelig begrunne samfunnets idealer og verdier, og levendegjøre dem slik at de blir en virksom kraft i folkets liv” (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 4). Gjennom denne oppgaven har jeg argumentert for at solidaritet og medmenneskelighet er to sentrale ”norske verdier”, og har derfor en sentral plass i norske skoler ettersom skolene skal levendegjøre samfunnets idealer.

Skolens nasjonsbyggende funksjon blir også fremmet av Børhaug (2012):

Den klassiske nasjonsbyggende funksjonen til skulen er å framheva kva innbyggjarane i nasjonen har felles og som skil de ifrå andre nasjonale fellesskap. Dette fellesstoffet kan vera knytt til kulturelle tradisjonar som språk, religion, tradisjonar for levesett eller felles politiske prosjekt og prinsipp i fortid eller notid (s. 71).

Børhaug (2005) hevder at det er nødvendig å bruke skolen som et organ for å føre institusjoner og grunnleggende verdier videre i det norske samfunnet. Som jeg har gjort rede for, fremstår det som om skolen har en viktig nasjonsbyggende funksjon hvor opplæring i norske verdier og norsk kultur er en vesentlig del av danningens innhold.

Analysen i delkapittel 6.1 viste at det var forholdvis bred enighet blant både lærere og elever, om at arbeid med innsamlingsaksjoner var sentralt i skolens arbeid med verdier. De fleste respondentene la vekt på at verdier som solidaritet, samfunnsansvar og medmenneskelighet var viktige aspekter ved det elevene kunne lære gjennom deltakelse i arbeid med innsamlingsaksjonene på skolene. Det er ikke overaskende at disse verdiene knyttes til innsamlingsaksjoner, ettersom Tvedt (2009) hevder at nestekjærlighet og solidaritet er sentrale begreper i retorikken til norske bistandsaktører.

I innsamlingsaksjonene blir solidaritet og medmenneskelighet fremmet gjennom at "vi" fremstilles som solidariske og medmenneskelige i arbeidet med å hjelpe "de andre". På denne måten legitimeres "norske verdier", ved at "de hjelpetrengende andre" har behov for vår hjelp, og "vi" blir gitt en felles identitet som solidariske og medmenneskelige. Som jeg gjorde rede for i delkapittel 6.2 gir flere respondenter uttrykk for at følelsen av å være solidarisk er en god følelse. Med utgangspunkt i respondentenes utsagn i delkapittel 6.1 og 6.2 fremstår det som om slike innsamlingsaksjoner, langt på vei, kan bidra til å legitimere verdier som solidaritet og medmenneskelighet. Jeg hevder dette ettersom alle lærerne jeg intervjuet la vekt på at dette var verdier elevene kunne lære gjennom å delta i innsamlingsaksjoner. Ved å legge stor vekt på hvordan innsamlingsaksjonene gjør "oss" mer solidariske og medmenneskelige, får innsamlingsaksjonene også betydning for hvordan "vi" ser på oss selv. Mitt inntrykk, med utgangspunkt i mønstre fra datamaterialet, er at elevene i stor grad slutter opp om disse verdiene ettersom flere gir uttrykk for at det å være solidariske og medmenneskelige gir dem en god følelse. I datamaterialet fremkommer det som mer betydningsfullt at elevene lærer verdier, heller enn at de lærer om andre samfunn eller om bistandsarbeid generelt.

Den brede konsensusen om "norske verdiers" plass i innsamlingsaksjonene blant lærerne, samt elevenes oppslutning om disse verdiene, viser en tendens til at innsamlingsaksjoner kan bidra til å styrke "norske verdier". Drøftingen over viser at innsamlingsaksjoner til humanitært arbeid i Sør kan egne seg som en del av skolens arbeid med å danne solidariske og medmenneskelige medborgere.

Tidligere i oppgaven har jeg gjort rede for hvordan det kan være et motsetningsforhold mellom kritisk tenking og legitimering av verdier. I kapitlets neste del vil jeg drøfte i hvilken grad kritisk tenking ble fremmet i arbeidet med innsamlingsaksjonene jeg har undersøkt. Videre vil jeg drøfte hvordan legitimering av "norske verdier" og kritisk tenking blir vektlagt i innsamlingsaksjoner til humanitært arbeid i Sør, i forhold til hverandre.

## **7.2 Hvordan vektlegges kritisk tenking i norske skolars arbeid med innsamlingsaksjoner til humanitært arbeid i Sør?**

I denne oppgaven har jeg lagt følgende definisjon av kritisk tenking fra Kunnskapsløftets generelle del til grunn: "Kritisk tenking innebærer å prøve om forutsetningene for og de enkelte ledd i en tankerekke holder" (Utdanningsdirektoratet, s. 7). Med utgangspunkt i denne definisjonen er evnen til å problematisere en avgjørende del av kritisk tenking. I likhet med legitimering av "norske verdier", kan arbeid med å utvikle elevenes evne til kritisk tenking i skolen begrunnes både i opplæringslovens formålsparagraf og i Kunnskapsløftet. Arbeid med kritisk tenking i skolen blir blant annet omtalt i opplæringslovens formålsparagraf fjerde ledd: "Elevane og lærlingane skal lære å tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst. Dei skal ha medansvar og rett til medverknad". Gjennom oppgaven har jeg gjort rede for en rekke temaer som kan bidra til å fremme elevenes evne til kritisk tenking i arbeidet med innsamlingsaksjoner i skolen. Noen av temaene er knyttet til innsamlingsaksjonene i skolen, mens andre er knyttet til bistand mer generelt.

Ingen av lærerne la vekt på at innsamlingsaksjonene bidro til å fremme refleksjon eller kritisk tenking blant elevene. Til tross for dette har jeg gjort rede for flere mønstre i

datamaterialet som inneholder aspekter jeg mener kunne, og til tider burde, blitt reflektert omkring og diskutert, for å fremme kritisk tenking blant elevene.

I delkapittel 6.3 gjorde jeg rede for hvordan det var en gjennomgående tendens til at "de andre" ble omtalt på en stereotypisk måte og i motsetning til "oss". Et hovedtrekk er at "de andre" blir beskrevet ut fra hva de mangler. I forbindelse med innsamlingsaksjonene kunne kanskje skolene i større grad problematisere hvordan "våre" perspektiver påvirkes av dette synet. For å fremme både kritisk tenking og et mer nyansert bilde av "de andre", kunne skolene lagt større vekt på å plassere "de andre" inn i en kontekst, både lokalt og globalt. I tillegg kunne kanskje fokuset på motsetningene mellom "oss" og "de andre" vært tonet ned. Det burde kanskje også bli reflektert rundt hvordan "vi" ser verden, og at våre perspektiver kan være knyttet til stereotyper. Dette perspektivet blir fremmet av Ytrehus (2011): "Like viktig som å forstå "de andre", er det å forså oss selv, sette spørsmålstegn ved det vi tar for naturlig og gitt" (s. 64). Det er viktig med en bevissthet knyttet til hvordan "de andre" blir beskrevet for å unngå at stereotyper forsterkes gjennom arbeid med innsamlingsaksjoner. Dette er stereotyper som Ruud (2009) hevder blant annet kan blir formidlet av massemedier.

I delkapittel 6.4 gjorde jeg rede for at flere av lærerne hadde innsikt i hvordan bistandsarbeid har utviklet seg gjennom årene. Samtidig var denne innsikten tilnærmet fraværende hos elevene, hvor det var en tydelig vektlegging av "de andre" som "mottakere", og "vi" som "givere". Det var en utbredt tanke at "de andre" hadde behov for bistand for å "sette i gang" utviklingen, og at målet var at "de andre" skulle bli mer like "oss". For å fremme kritisk tenking og problematisering, burde elevenes syn på bistand blitt utfordret, for eksempel gjennom å vektlegge at bistand må innebære en viss grad av samarbeid. En annen måte å utvikle elevenes evne til kritisk tenking, kunne vært å fremme refleksjon og diskusjon omkring i hvilken grad bistand er et likeverdig partnerskap, slik dette blir fremstilt i enkelte kilder (Tvedt, 2009). En mer nyansert forståelse av bistandsbegrepet kunne bidratt til en reduksjon av den orientalistiske fremstillingen av "de andre", gjennom å plassere "de andre" i samarbeidsrelasjon til "oss", fremfor at "de andre" framstilles som en motsetning til "oss".

Innsamlingsaksjoner burde derfor også legge vekt på at bistand skjer gjennom dialog, og

ikke i et rent giver-mottaker-forhold, hvor giveren vet hva mottakeren har bruk for (Tolo, 2011a).

I intervjuene gjør både lærere og elever rede for en rekke forhold som kan knyttes til problematisering og kritisk tenking av bistand og innsamlingsaksjoner, som jeg gjorde rede for delkapittel 6.7. Dette er perspektiver som kan knyttes til bistandskritikere som Tvedt, Østerud og Moyo. Til tross for at flere elever og lærere evner å gjøre rede for ulike kritiske perspektiver, blir disse i liten grad vektlagt i skolenes arbeid med innsamlingsaksjoner. Lærerne på Viken skole gir tvert imot uttrykk for at de ikke ønsker å drøfte kritiske perspektiver i tilknytning til innsamlingsaksjonen. De ønsker heller ikke å diskutere disse perspektivene når elever stiller kritiske spørsmål til innsamlingsarbeidet. Ved å gjennomføre diskusjoner med elevene ville lærerne ha muligheter for både å fremme elevenes evner til refleksjon og kritisk tenking, og samtidig sørge for oppslutning om innsamlingsarbeidet. For at lærerne skal kunne gjennomføre slike diskusjoner, er de imidlertid avhengige av å ha et visst innblikk i, og oversikt over, debatten omkring bistand. Slik kompetanse vil innebære kunnskap om argumenter for og mot bistand generelt, men også mer spesifikt om innsamlingsaksjonen de arbeider med på egen skole. En slik innsikt vil kreve mer av lærerne enn å gjennomgå en prefabrikkert PowerPoint-presentasjon, eller å dele ut et ferdigskrevet skriv om innsamlingsaksjonen. Ved at kritiske perspektiver blir unngått og avvist i skolers innsamlingsaksjoner, vil opplæringen få et preg som kan relateres til Tvedts (2009) kritikk av norske bistandsaktører. I følge Tvedt (2009) har bistandsaktørenes omfattende arbeid for nasjonal danning og legitimering av det norske bistandsarbeidet gitt "magre kår" for kritiske røster. Mitt generelle inntrykk fra datamaterialet, er at kritiske og problematiserende perspektiver også der hadde relativt "magre kår".

Som jeg har gjort rede for i delkapittel 6.8, var det særlig ett tema som ble problematisert i flere av intervjuene. 4 av 5 lærere mente at innsamlingsaksjonene kunne innebære et visst "pengepress" på elevene og elevenes familie, ettersom det ofte var de som betalte midlene det var forventet at elevene skulle samle inn til innsamlingsaksjonene. Enkelte av lærerne jeg intervjuet la vekt på at "pengepresset" i innsamlingsaksjonene kunne bidra til å fremme forskjeller mellom elever. Som jeg pekte

på over, er dette i sterk motsetning til Kunnskapsløftets intensjoner, hvor det legges vekt på at skolen skal motvirke sosiale ulikheter (Utdanningsdirektoratet, 2015). En diskusjon om hvorvidt innsamlingsaksjonene skaper forskjeller mellom elevene, bør ikke nødvendigvis fremmes blant elevene. Det er imidlertid viktig at skolers ledelse og lærere tar denne diskusjonen, og reflekterer omkring hvordan de kan gjennomføre en innsamlingsaksjon som ikke legger opp til motsetninger og forskjeller blant elevene.

I delkapittel 6.5 gjorde jeg rede for hvordan respondentene gav uttrykk for at læringsutbyttet i tilknytning til innsamlingsaksjonene begrenset seg til de konkrete prosjektene de samlet inn penger til, i tillegg til at verdier som solidaritet ble styrket. Informasjonen og undervisningen som ble gitt, bidro i liten grad til å plassere innsamlingsaksjonen i en global og historisk sammenheng, og problematisering av temaer knyttet til innsamlingsaksjonen ble i svært liten grad vektlagt.

Dette kan blant annet skyldes at det knyttes relativt lite for- og etterarbeid til innsamlingsaksjonene, og kan ha en sammenheng med at det er begrenset hvor mye tid som kan anvendes til å arbeide med innsamlingsaksjoner i skolen. En annen mulig grunn til at respondentene gir uttrykk for et begrenset læringsutbytte, er en tendens til at innsamlingsaksjonene er mangelfullt implementert i skolen, ved at de beskrives som en aktivitet som foregår utenom den ordinære undervisningen. Den mangelfulle implementeringen av innsamlingsaksjoner som del av skolens opplæring gjorde jeg rede for i delkapittel 6.6. I mitt datamateriale er det et mønster at lærerne omtaler innsamlingsaksjonene som noe som avbryter undervisningen, fremfor at det er en del av undervisningen. Det er mulig at en tydeligere faglig forankring av innsamlingsaksjonene kunne bidratt til at elevene lærte mer om andre samfunn og bistand generelt.

En potensiell måte å gi innsamlingsaksjonene en tydeligere faglig forankring, kunne vært å ta utgangspunkt i kompetansemålene fra læreplan for samfunnsfag som kan knyttes til innsamlingsaksjonen (Utdanningsdirektoratet, 2013). De ulike kompetansemålene fra læreplan for samfunnsfag som kan knyttes til innsamlingsaksjoner til humanitært arbeid i Sør, ble det redegjort for i delkapittel 2.4. Flere av disse kompetansemålene legger vekt på at elevene skal benytte ferdigheter som å drøfte, kritisk vurdere, forklare, utforske og diskutere (Utdanningsdirektoratet, 2013).

Disse ferdighetene kan videre knyttes til kritisk tenking og problematisering. Ved å legge større vekt på mål fra læreplanens generelle del og kompetansemål fra læreplan for samfunnsfag, ville innsamlingsaksjonene i større grad kunne bidratt til å fremme elevenes evne til kritisk tenking.

Som det blir påvist i drøftingen over, er det et relativt tydelig mønster til at problematisering har liten plass i innsamlingsaksjoner. Dette til tross for at både elever og lærere kjenner til kritiske aspekter relatert til temaer i innsamlingsaksjonene. Dette er også temaer som kan knyttes til kompetansemål i læreplan for samfunnsfag (Utdanningsdirektoratet, 2013). Jeg synes det er påfallende at temaer som problematiseres i ordinær samfunnsfagundervisning i stor grad blir ensidig fremstilt i informasjonen og undervisningen som blir gitt i tilknytning til skolens innsamlingsaksjoner.

Ulike temaer i tilknytning til innsamlingsaksjonene blir i svært liten grad diskutert og problematisert som en del av arbeidet. Der hvor skolen burde ha fremmet andre perspektiv enn det Ruud (2009) hevder massemedia gjør, og det Tvedt (2009) hevder andre bistandsaktører gjør, blir ikke denne muligheten benyttet. Elevenes stereotypiske og unyanserte bilder av temaer som fattigdom, bistand og land i Sør blir derfor ikke utfordret.

I kapittel 3.4 gjorde jeg rede for at kategorisering i stereotypier er en naturlig del av hjernens funksjon for å bearbeide informasjon. Lærerne har et viktig ansvar med å nyansere stereotypiene av "de andre" som fremmes i media (Eide, 1996). Derfor kreves det at lærerne er bevisste omkring skolens opplæring for å kunne nyansere slike stereotypiske fremstillinger. Dersom lærerne er bevisste på hvordan de kan nyansere og problematisere, vil dette kunne bidra til å motvirke utviklingen av stereotypiske fremstillinger, i tillegg til å fremme elevenes evne til å tenke kritisk og reflektert. Det er viktig at lærerne er bevisst på dette ettersom Børhaug og Christophersen (2012) peker på at problematisering og kritisk tenking er et aspekt som er mangelfullt fremstilt i norske lærebøker i samfunnsfag.

### **7.3 Hvordan vektlegges legitimering av "norske verdier" og kritisk tenking i norske skolars innsamlingsaksjoner til humanitært arbeid i Sør?**

I kapittel 2 og 3 gjorde jeg rede for at kritisk tenking og legitimering av verdier kan betraktes som motstridende mål. I forbindelse med innsamlingsaksjoner til humanitært arbeid i Sør, er det derfor nærliggende å anta at en overdreven vektlegging av kritiske aspekter vil undergrave legitimeringen av verdiene solidaritet og medmenneskelighet, som aksjonene bygger på. Dersom arbeidet kun legger vekt på å legitimere aksjonene og verdiene aksjonene bygger på, vil sannsynligvis de kritiske perspektivene falle bort.

I første del av dette kapitlet tydeliggjorde jeg at mønstre i datamaterialet viser en bred enighet blant lærerne om at "norske verdier" har en sentral plass i innsamlingsaksjonene. Samtidig uttrykte elevene jeg intervjuet en tydelig oppslutning om disse verdiene. Med utgangspunkt i datamaterialet hevder jeg derfor at det er en tydelig tendens til at innsamlingsaksjoner kan bidra til å fremme "norske verdier". Videre fremstår det som om elevenes læringsutbytte i forbindelse med innsamlingsaksjonene, i stor grad er begrenset til å omfatte holdninger og verdier.

I den andre delen av kapitlet fremstår det som et relativt tydelig mønster at kritisk tenking har liten plass i innsamlingsaksjonene. Denne tendensen kan blant annet begrunnes med at ingen av lærerne la vekt på at innsamlingsaksjonene bidro til å fremme refleksjon eller kritisk tenking blant elevene. Til tross for dette har jeg gjort rede for flere mønstre i datamaterialet som inneholder aspekter jeg mener kunne, og til tider burde, blitt reflektert omkring og diskutert, for å fremme kritisk tenking. Jeg hevder derfor at det er et stort potensiale for å fremme kritisk tenking blant elevene i arbeidet med innsamlingsaksjoner til humanitært arbeid i Sør, men at dette potensialet i liten grad ble utnyttet på skolene jeg samlet inn data.

Med utgangspunkt i datamaterialet fra tre ulike skoler fremstår det som om norske skoler har en utfordring i arbeidet med innsamlingsaksjoner, knyttet til motsetningsforholdet mellom legitimering av "norske verdier" og kritisk tenking. Denne utfordringen kan knyttes til Børhaug & Christophersen (2012) som peker på at legitimering og problematisering utgjør en utfordrende balansegang:



Kritisk vurdering og endring er viktig, men det er også viktig å føra nye generasjonar inn i grunnlaget for det norske samfunnet og for ein demokratisk samfunnsorden. Også dette er nedfelt i læreplanane, som vi skal visa. Det er ein krevjande balansegang, og det er vanskeleg å definera korleis problematisering og legitimering skal kombinerast. Men det er viktig at det er rom også for det problematiserande og kritiske (s. 9-10).

Dette sitatet peker på noe av det jeg opplever som en utfordring knyttet til arbeidet med innsamlingsaksjoner, ettersom de kritiske og problematiserende perspektivene fremstår som tilnærmet fraværende i dette arbeidet. Med utgangspunkt i data fra de tre skolene er mitt inntrykk at norske skoler må være mer bevisst på å kombinere både legitimerende og kritiske perspektiver i tilknytning til arbeid med innsamlingsaksjoner. Også Bakken (2015) etterlyser mer bevissthet knyttet til innsamlingsaksjoner i skolen:

Denne omfattende norske tradisjonen med å hjelpe, å yte bistand på flere nivå, får sitt uttrykk på mange samfunnsarenaer, og i lys av det kan solidaritets- og bistandsarbeid i skolen ses som naturlig og positivt, men vi bør være mer bevisst på hvilke forestillinger vi er med og skaper hos elevene (s. 194).

Bakken (2015) plasserer innsamlingsaksjonene i skolen inn i en omfattende norsk tradisjon med å hjelpe. I denne sammenhengen er det relevant å igjen trekke frem et sitat fra Tvedt (1990) hvor han drøfter TV-aksjonens påvirkning på nordmenn:

Aksjonene bidrar til å skape taus enighet om fundamentale utviklingsmål i Norge, fordi det på samme tid er et mobiliserende og disiplinerende rituale. I form av følelsesladde og dramatiske fortellinger og myter kategoriseres helt sentrale fenomener. Det skapes mening som legger fundamentale rammer både for forståelse og kontroll i en handlingssituasjon hvor distanse og kritikk er vanskelig. For hvem vil dette innsamlingsresultatet i fare med kritiske spørsmål – dvs. ødelegge for en God Sak? (s. 13-14).

Med utgangspunkt i respondentenes refleksjoner omkring arbeidet med innsamlingsaksjoner i skolen, er det en tydelig sammenheng mellom innsamlingsaksjonene i skolen og TV-aksjonen, slik den omtales av Tvedt (1990). I motsetning til TV-aksjonen har imidlertid skolen et ansvar for å fremme kritisk tenking, som er bestemt i opplæringsloven § 1-1 og Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2015).

Gjennom drøftingen av hvordan legitimering av "norske verdier" og kritisk tenking vektlegges i norske skolars innsamlingsaksjoner til humanitært arbeid i Sør, har jeg vist hvordan dette arbeidet kan være velegnet for å legitimere "norske verdier" blant elevene. Samtidig har jeg vist at kritiske perspektiver er tilnærmet fraværende. For at innsamlingsaksjonene i større grad kan fremme kritisk tenking er det nødvendig at skolenes administrasjon og lærere reflekterer omkring hvilken plass innsamlingsaksjonene har på deres skole, og hvilken funksjon de ønsker at aksjonene skal ha for elevenes faglige læringsutbytte og danning.



## 8 Konklusjon, veien videre og avsluttende kommentar

I dette avsluttende kapitlet vil jeg med utgangspunkt i problemstillingen gi en konklusjon på oppgaven. Deretter vil jeg trekke frem noe av potensialet for videre forskning på temaet. Helt til slutt vil jeg gi en avsluttende kommentar hvor jeg gjør rede for mitt mål med oppgaven.

### 8.1 Konklusjon

I arbeidet med denne oppgaven ønsket jeg å undersøke hva norske elever lærer av å delta i innsamlingsaksjoner til humanitært arbeid i Sør. Tidlig i prosessen med å analysere datamaterialet fremsto det som et mønster at undervisningen i skolen i stor grad legger vekt på formidling og læring av verdier som medmenneskelighet, solidaritet og nestekjærlighet. Samtidig fant jeg at det var en relativt tydelig tendens til at kritiske perspektiver ikke ble vektlagt i samme grad. Jeg bestemte meg derfor for at oppgaven skulle besvare problemstillingen:

- Hvordan vektlegges legitimering av "norske verdier" og kritisk tenking i norske skolars innsamlingsaksjoner til humanitært arbeid i Sør?

For å svare på problemstillingen har jeg analysert og drøftet datamateriale fra tre ulike skoler i sammenheng med relevant teori, opplæringslovens formålsparagraf og Kunnskapsløftets generelle del og læreplan for samfunnsfag (Utdanningsdirektoratet, 2013, 2015). Analysen og drøftingen viser at norske skolars innsamlingsaksjoner til humanitært arbeid i Sør kan være velegnet for å legitimere "norske verdier" blant elevene. Samtidig har jeg tydeliggjort at kritiske perspektiver er tilnærmet fraværende i disse innsamlingsaksjonene. For at innsamlingsaksjonene i større grad skal kunne fremme elevenes evne til kritisk tenking, vil det kunne være nødvendig at skolenes administrasjon/ledelse og lærere reflekterer omkring hvilken plass innsamlingsaksjonene skal ha på deres skole, og hvilket læringsutbytte de ønsker at elevene skal få av denne innsatsen. I disse refleksjonene vil det være viktig å ta utgangspunkt i overordnede visjoner for læring i skolen, slik disse er nedfelt i lovverk, forskrifter og læreplaner. På denne måten kan arbeid med innsamlingsaksjoner framstå

som nyttig for å fremme både legitimering av "norske verdier" og kritisk tenking som deler av elevenes dannelsingsprosess.

## **8.2 Veien videre**

I metodekapitlet gjorde jeg rede for at funnene i oppgaven ikke kan generaliseres, ettersom jeg ikke har et utvalg som er representativt for hele populasjonen jeg tar utgangspunkt i. Det vil imidlertid være interessant å undersøke om lignende tendenser har gjort seg gjeldene med et representativt utvalg. Dette hadde vært særlig interessant ettersom mitt datamateriale viser at læringsutbyttet er begrenset, samtidig som tidligere forskning viser at arbeid med innsamlingsaksjoner er svært utbredt (Vikingstad, 2014). Med utgangspunkt i det begrensede læringsutbyttet elevene jeg intervjuet ga uttrykk for at de fikk av arbeidet med innsamlingsaksjoner, hadde det også vært interessant å undersøke begrunnelsene for hvorfor skoleledere og lærere ønsker å ha årlige innsamlingsaksjoner til humanitært arbeid i skolen.

## **8.3 Avsluttende kommentar**

Avslutningsvis ønsker jeg å presisere at mitt mål med denne oppgaven ikke er å "henge ut" arbeidet med innsamlingsaksjoner til humanitært arbeid i norsk skole som lite reflektert og med manglede vekt på å fremme problematisering og kritisk tenking. Oppgaven er heller ikke en kritikk av at verdier som medmenneskelighet, solidaritet og nestekjærighet vektlegges i skolen. Det jeg imidlertid ønsker å fremstille, er at bevisstgjøring knyttet til arbeidet med innsamlingsaksjoner i skolen kan bidra til å sikre at elevenes opplæring er i tråd med intensjoner nedfelt i lovverk, forskrifter og læreplaner.

## Litteraturliste

- Aase, T. H. & Fossåskaret, E. (2007). *Skapte virkeligheter: kvalitativt orientert metode*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bakken, Y. (2004). *En gave til deg som gir*. Hovedfagsavhandling, Universitetet i Bergen, Bergen.
- Bakken, Y. (2015). "De fattige er ofte brune barn som får gå rundt i undikken": om barnlige fortolkninger av bistands- og solidaritetsarbeid. I Børhaug, K., Hunnes, O. R. & Samnøy, Å. (Red.), *Spadestikk i samfunnsfagdidaktikken*. (s. 179-196). Bergen: Fagbokforlaget.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Benum, E. (1998). *Overflod og fremtidsfrykt: 1970 –*. Oslo: H. Aschehoug & Co.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. DOI: 10.1191/1478088706qp063oa
- Bolle, T. A. (2015, 19. april). Ikke imponert av bistandskritikken. *Bistandsaktuelt*. Hentet fra <http://www.bistandsaktuelt.no/nyheter/nyheter---tidligere-ar/2012/ikke-imponert-av-bistandskritikken/>
- Bøhn, H. & Dypedal, M. (2009). *Veien til interkulturell forståelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Børhaug, K. (2005). Hvorfor samfunnskunnskap? I Børhaug, K., Fenner, A.-B. & Aase, L. (Red.), *Fagenes begrunnelser: Skolens fag og arbeidsmåter i danningperspektiv*. (s. 171-183). Bergen: Fagbokforlaget.
- Børhaug, K. (2012). Samfunnskunnskap: eit nasjonalt fag i ei globalisert verd. I Solhaug, T., Børhaug, K., Stugu, O. S. & Haugaløkken, O. K. (Red.), *Skolen, nasjonen og medborgaren*. (s. 71-84). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Børhaug, K. & Bakken, Y. (2009). Internasjonal solidaritet i barnehage og på barnetrinnet. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 1(93), 16-27.
- Børhaug, K. & Christophersen, J. (2012). *Autoriserte samfunnsbilder: kritisk tenking i samfunnskunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmonstad & Bjørke AS.
- Eide, E. (1996). *"De der nede": reportasje utenfor allfarvei: en antologi*. Fredrikstad: Institutt for journalistikk.
- Engh, S. (2015). Norsk utviklingshjelp 1945–1970. Hentet fra

- <https://www.norgeshistorie.no/velferdsstat-og-vestvending/artikler/1856-norsk-utviklingshjelp-1945-1970.html>
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* (2. utg.) Bergen: Fagbokforlaget.
- Fangen, K. & Sellerberg, A.-M. (2011). *Mange ulike metoder*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Fenner, A.-B. (2005). Engelskfagets utvikling i et dannelsesperspektiv. I Børhaug, K., Fenner, A.-B. & Aase, L. (Red.), *Fagenes begrunnelser: Skolens fag og arbeidsmåter i dannelsesperspektiv*. (s. 85-101). Bergen: Fagbokforlaget.
- Furre, B. (1996). *Norsk historie 1905-1990*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Føllesdal, D. (2011). Hva er dannelse? I Hagtvet, B & Ognjenovic, G. (Red.), *Dannelse: tenking, modning, refleksjon: nordiske perspektiver på allmenndannelsens nødvendighet i høyere utdanning og forskning* (s.105-121). Oslo: Dreyers forlag.
- Grenness, T. (2012). *Hvordan kan du vite om noe er sant?* Oslo: Cappelen Damm AS.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Gullestad, M. (2007). *Misjonsbilder: Bidrag til norsk selvforståelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hansejordet, H., Nordkvelle, Y., Solholm, K. & Stranden, T. (1994). *Den globale skolen: Miljø, utvikling, fred og solidaritet i undervisninga*. Oslo: Det norske samlaget.
- Hellevik, O. (1995). *Sosiologisk metode*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hinton, P.R. (med Strålfors, S.). (2003). *Stereotypier, kognition och kultur*. Lund: Studentlitteratur.
- Imsen, G. (2009). *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Interviews: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing* (2. utg.). Los Angeles: SAGE Publications.
- Lange, E. (1998). *Samling om felles mål: 1935-1970*. Oslo: H. Aschehoug & Co.
- Leger uten grenser. (u.å.). Verdens glemte kriser. Hentet fra <http://legerutengrenser.no/Glemte-kriser>
- Løland, O. J. (2010). Øyet som ser – når bistandens bilder blir orientalistiske. *Kirke og Kultur*, 115(01), 51-63.
- Marsdal, M. E. (2012). *Kunnskapsbløffen: Skoler som jukser, barn som gruer seg*. Oslo: Forlaget Manifest.
- McEwan, C. (2009). *Postcolonialism and Development*. London & New York: Routledge.
- Moyo, D. (2009). *Dead Aid: Why Aid Is Not Working and How There Is a Better Way for*

- Africa*. London: Allen Lane.
- Norad. (u.å.). Norsk bistand i tall. Hentet fra  
<https://www.norad.no/om-bistand/norsk-bistand-i-tall/?tab=geo>
- NSD. (u.å.). Vanlige spørsmål. Hentet fra  
[http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/vanlige\\_sporsmal.html?id=6](http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/vanlige_sporsmal.html?id=6)
- Opplæringsloven. Lov av 17. Juli 1998 nr. 61 om grunnskolen og den videregående opplæringen. Hentet fra [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_1#%C2%A71-1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#%C2%A71-1)
- Pharo, H. Ø. (1997). *Norge og Marshallplanen: En inspirasjon for det nye Europa?*. Oslo: Den norske Atlanterhavskomite.
- Pharo, H. Ø. (2015). Kerala-hjelpen til India. Hentet fra:  
<https://www.norgeshistorie.no/velferdsstat-og-vestvending/artikler/1844-kerala-hjelpen-til-india.html>
- Ruud, A. E. (2009). *Langtvekkistan: Grunnlagsproblemer for studiet av asiatiske og afrikanske samfunn*. Oslo: Unipub.
- Said, E. W. (med Aabakken, A.). (2004). *Orientalismen: Vestlige oppfatninger av Orienten*. Oslo: Cappelen.
- Sarantakos, S. (2013). *Social research* (4. utg.). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Smukkestad, O. (2008). *Utvikling eller avvikling? En innføring i økonomisk og politisk utviklingsteori*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Solerød, E. (2012). *Pedagogiske grunntanker – i et dannelsesperspektiv* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Solhaug, T. (2012). Nasjon, medborgerskap og skolen. I Solhaug, T., Børhaug, K., Stugu, O. S. & Haugaløkken, O. K. (Red.), *Skolen, nasjonen og medborgaren*. (s. 9-26). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Speed, J. (2017, 11. april). VM i bistand: Norge på topp. *Bistandsaktuelt*. Hentet fra <http://www.bistandsaktuelt.no/nyheter/2017/norge-vant-vm-i-bistand/>
- Speed, J. & Wanounou, D. (2016). Organisasjonene glade for 1% til bistand. *Bistandsaktuelt*. Hentet fra <http://www.bistandsaktuelt.no/nyheter/2016/bistandsbudsjettet-2017-hovedtall/>
- Statistisk sentralbyrå. (2007). Ni av ti sier ja til bistand. Hentet fra



- <https://www.ssb.no/offentlig-sektor/artikler-og-publikasjoner/ni-av-ti-sier-ja-til-bistand>
- Statistisk sentralbyrå. (2012). Begreper i nasjonalregnskaper. Hentet fra [https://www.ssb.no/nasjonalregnskap-og-konjunkturer/begreper-i-nasjonalregnskapet#Bruttonasjonalprodukt\\_BNP](https://www.ssb.no/nasjonalregnskap-og-konjunkturer/begreper-i-nasjonalregnskapet#Bruttonasjonalprodukt_BNP)
- Statistisk sentralbyrå. (2013). *Holdninger til norsk bistand 2013* (Rapporter 50/2013). Hentet fra [https://www.ssb.no/offentlig-sektor/artikler-og-publikasjoner/\\_attachment/146030?\\_ts=142046f1ca0](https://www.ssb.no/offentlig-sektor/artikler-og-publikasjoner/_attachment/146030?_ts=142046f1ca0)
- Statistisk sentralbyrå. (2014). Offisiell norsk bistand, nivå og andel av BNI. Hentet fra <https://www.ssb.no/natur-og-miljo/barekraft/offisiell-norsk-bistand-niva-og-andel-av-bni>
- Statistisk sentralbyrå. (2016). Økonomi og levekår for ulike lavinntektsgrupper 2016 (Rapporter 2016/30) Hentet fra [http://ssb.no/inntekt-og-forbruk/artikler-og-publikasjoner/\\_attachment/281093?\\_ts=157bd13adb0](http://ssb.no/inntekt-og-forbruk/artikler-og-publikasjoner/_attachment/281093?_ts=157bd13adb0)
- Strand, S. (2011). Beveggrunner for bistand – barmhjertighet, brorskap, business. I Tolo, A. & Ytrehus, A. (Red.), *Interkulturell forståelse i bistand* (s. 15-50). Trondheim: Tapir Akademisk forlag.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget
- Thurén, T. (2009). *Vitenskapsteori for nybegynnere* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Tolo, A. (2011a). Interkulturell forståelse i bistand. I Tolo, A. & Ytrehus, A. (Red.), *Interkulturell forståelse i bistand* (s. 9-14). Trondheim: Tapir Akademisk forlag.
- Tolo, A. (2011b). Norsk bistandshistorie – misjonens plass. I Tolo, A. & Ytrehus, A. (Red.), *Interkulturell forståelse i bistand* (s. 93-113). Trondheim: Tapir Akademisk forlag.
- Tvedt, T. (1990). *Den norske samaritan: Ritualer, selvbilder og utviklingshjelp*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Tvedt, T. (2002). *Verdensbilder og selvbilder: En humanitær stormakts intellektuelle historie*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Tvedt, T. (2009). *Utviklingshjelp, utenrikspolitikk og makt: den norske modellen* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i samfunnsfag* (SAF1-03). Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/SAF1-03>
- Utdanningsdirektorater. (2015). Generell del av læreplanen. Hentet fra

- <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016a). *Fag- og timestfordeling og tilbudsstruktur for Kunnskapsløftet Udir-1-2016*. Hentet fra <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/finn-regelverk/etter-tema/Innhold-i-opplaringen/udir-01-2016/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016b). Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/hvordan-er-lareplanene-bygd-opp/>
- Utenriksdepartementet. (2009). *Klima, konflikt og kapital— Norsk utviklingspolitikk i et endret handlingsrom*. (St.meld. nr. 13 2008-2009). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-13-2008-2009-/id545698/>
- Vikingstad, C. (2014). *Å gjøre en forskjell. En studie av bistandsarbeid i Bergensskoler*. Masteroppgave, Høgskolen i Bergen, Bergen.
- Wragg, E. C. (2012). *An introduction to classroom observation*. New York: Routledge.
- Ytrehus, L. A. (2011). Et skråblikk på utviklingsbegrepets historie. I Tolo, A. & Ytrehus, A. (Red.), *Interkulturell forståelse i bistand* (s. 63-91). Trondheim: Tapir Akademisk forlag.
- Østerud, Ø. (2006). Lite land som humanitær stormakt? *Nytt norsk tidsskift*, 23(4).



## Vedlegg

### Vedlegg 1 - Samtykkeerklæring

Samtykkeerklæring for intervju om bistandsprosjekter i skolen

#### *Beskrivelse av prosjekt*

Jeg er student ved Høgskolen i Bergen, hvor jeg arbeider med en masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk.

Masteroppgaven min har bistandsprosjekter i skolen som tema. Som en del av masteroppgaven ønsker jeg å intervju elever og lærere om deres opplevelser knyttet til arbeid med innsamlingsaksjoner/bistandsprosjekter i skolen. Disse intervjuene vil danne deler av datamateriale til min masteroppgave.

Jeg ønsker å intervju deg om arbeid med innsamlingsaksjoner/bistandsprosjekter ved skolen du er elev ved/jobber. Formålet med intervjuet er å forstå mer om elever og læreres opplevelser og læringsutbytte knyttet til arbeid med innsamlingsaksjoner/bistandsprosjekter i skolen.

#### *Frivillig deltakelse*

Deltagelsen i intervjuet er frivillig, du kan trekke deg når som helst og du kan trekke tilbake informasjon som er gitt under intervjuet. Du kan også la være å svare på enkelte spørsmål. Jeg ønsker å gjøre lydopptak og notater av intervjuet. Det er bare jeg som vil lytte til og transkribere intervjuene. Notater fra intervjuene vil bare leses av min veileder og meg.

#### *Anonymitet*

Intervjuene vil bli anonymisert i notatene og masteroppgaven. Ingen andre enn jeg og min veileder vil vite hvem som er blitt intervjuet, og det du sier i intervjuet vil ikke kunne tilbakeføres til deg.

Før intervjuet begynner ber jeg deg om å samtykke i deltagelsen ved å undertegne på at du har lest og forstått informasjonen på dette arket, og ønsker å stille opp til intervju.

#### *Samtykke*

Jeg har lest og forstått informasjonen over og gir mitt samtykke til å bli intervjuet:

---

Sted og dato

---

Signatur

## Vedlegg 2 - Intervjuguider

### Intervjuguide bistandsprosjekter i skolen (lærere)

#### Fase 1: Rammesetting

Uformell prat

Informasjon

Si litt om temaet for samtalen (bakgrunn, formål).

Forklar hva intervjuet skal brukes til og forklar taushetsplikt og anonymitet.

Spør om noe er uklart og om respondenten har noen spørsmål.

Informert om opptak, sørg for samtykke til opptak.

Gi samtykkeerklæring.

Start opptak.

#### Fase 2: Erfaringer

Overgangsspørsmål:

Kan jeg begynne med å spørre hvilke utdanning du har? Hvor lange har du jobbet på denne skolen? Har du jobbet på andre skoler tidligere? Hvilke fag underviser du i?

Har du deltatt i innsamlingsaksjoner på skolen før? Kan du si noe kort om hvordan du synes det har vært å jobbe med denne innsamlingsaksjonen (eventuelt sammenlignet med tidligere innsamlinger)?

#### Fase 3: Fokusering

Hvem skal få pengene dere samler inn? Vet du noe mer om hva pengene dere samler inn skal brukes til? (hvis de svarer navnet på organisasjon, vet du hvem/hva organisasjonen skal bruke pengene på?) Hvor viktig tror du pengene dere har samlet inn er for mottakeren? Hvorfor tror du pengene er viktige/ikke viktige? Hvordan ser du for seg at de dere samler inn penger til lever? Hvordan tror det det hadde gått med de dere samler inn penger til dersom dere ikke hadde samlet inn penger til de?

Hva har du fått av informasjon fra prosjektet/organisasjonen dere skal støtte? Synes du at lærerne har fått nok informasjon om det pengene går til?

Kan du huske om du har fått informasjon om landet/området som pengene skal brukes i? Hva slags informasjon har du fått om dette landet/området?

Hvordan synes du det er jo jobbe med et slikt innsamlingsprosjekt? Hva liker du med innsamlingsprosjektet? Hva liker du ikke? Hva tenker du er grunnen til at dere jobber med et slikt prosjekt?

Hva slags undervisning/ informasjon har elevene fått? Har du gitt elevene undervisning/info om prosjektet? Hva tror du elevene har lært av å delta i aksjonen? (lærer de noe de ikke lærer i vanlig undervisning? Hvordan er læringsutbyttet i forhold til vanlig undervisning?) Har du inntrykk av at alle elevene lærer like mye/lite av en innsamlingsaksjon? Tenker du at prosjektet er spesielt godt eller dårlig tilpasset til noen elever? Hva synes du det er viktig at de lærer om i tilknytning til innsamlingsaksjoner?

Henger innsamlingsaksjonen sammen med temaer som undervises i den vanlige undervisningen? I så fall hva?

Kan du si noe om hva du tenker begrepet bistand betyr? Tenker du at det har en sammenheng med deres innsamling? Hvorfor tenker du det? Hva tenker du at det handler om hvis det ikke er bistand? Er det noe du tenker at en bør være spesielt oppmerksom på når en underviser i temaer som bistand og fattigdom? Er det noen utfordringer med å undervise i temaet bistand?

Synes du det er viktig å samle inn penger til organisasjoner som jobber med utvikling i andre land? Hvor viktig tenker du bistand (penger/gaver) er for utvikling i fattige land? Hva tenker du er grunnen til at vi kan gi penger, mens de er mottakere? Hvorfor er vi rike og de fattige?

Synes du det bør være innsamlingsaksjoner i skolen? Hvorfor/hvorfor ikke? Hva synes du skoler bør samle inn penger til?

Hva har gjort størst inntrykk i arbeidet med innsamlingsaksjonen?

#### Fase 4: Tilbakeblikk

Oppsummere funn.

Har jeg forstått deg riktig?

Er det noe du vil legge til?

### **Intervjuguide bistandsprosjekter i skolen (elever)**

#### Fase 1: Rammesetting

Informasjon

Si litt om temaet for samtalen (bakgrunn, formål).

Forklar hva intervjuet skal brukes til og forklar taushetsplikt og anonymitet.

Spør om noe er uklart og om respondenten har noen spørsmål.

Informere om opptak, sørg for samtykke til opptak.

Gi samtykkeerklæring.

Start opptak.

#### Fase 2: Erfaringer

Overgangsspørsmål:

Hvor gammel er du? Hvilke klasse går du i? Hvilke studieprogram går du på?

Hva gjorde du for å samle inn penger? Hvordan synes du det var?

Har du deltatt i innsamlingsaksjoner på skolen før? Hvordan synes du det har vært å jobbe med denne innsamlingsaksjonen (eventuelt sammenlignet med tidligere innsamling)?

#### Fase 3: Fokusering

Hvem skal få pengene dere samler inn? Vet du noe mer om hva pengene dere samler inn skal brukes til? (hvis de svarer navnet på organisasjon, vet du hvem/hva organisasjonen skal bruke pengene på?) Hvor viktig tror du pengene dere har samlet inn er for mottakeren? Hvorfor tror du pengene er viktige/ikke viktige? Hvordan tror du det hadde gått dersom de ikke fikk pengene? Hvordan tenker du at de som skal motta pengene lever?

Synes du at dere har lært nok om de pengene går til?

Kan du huske om dere har lært noe om landet/området som pengene skal brukes i? Hva har du lært om dette landet/området i løpet av prosjektet dere har jobbet med?

Hvordan synes du det er jo jobbe med et slikt innsamlingsprosjekt? Synes du det er gøy med innsamlingsaksjonen? Hvorfor? Hva liker du med innsamlingsprosjektet? Hva liker du ikke? Hvor mye synes du at du lærer (i forhold til vanlig undervisning)?

Hva betyr begrepet bistand? Synes du det er viktig å samle inn penger til organisasjoner som jobber med utvikling i andre land? Hvor viktig tenker du bistand (penger/gaver) er for utvikling i fattige land? Hva tenker dere er grunnen til at vi kan gi penger, mens de er mottakere? Hvorfor er vi rike og de fattige?

Synes du det bør være innsamlingsaksjoner i skolen? Hvorfor/hvorfor ikke? Hva synes du skoler bør samle inn penger til? Hva synes du er den viktigste grunnen til å jobbe med et slikt prosjekt? Hvorfor tror du at dere jobber med innsamlingsaksjon?

Hva har gjort størst inntrykk i arbeidet med innsamlingsaksjonen?

Fase 4: Tilbakeblikk

Oppsummere funn.

Har jeg forstått deg riktig?

Er det noe du vil legge til?

### **Vedlegg 3 - Oversikt over respondenter og skoler**

Dette vedlegget inneholder en oversikt over skolene jeg gjorde feltarbeid på og elevene og lærerne jeg intervjuet. I tillegg er organisasjonen Viken skole samlet inn penger til gjort kort rede for. Navnene på respondentene er hentet fra Statistisk sentralbyrås liste over de vanligste navnene i Norge i 2016. De er helt tilfeldige, med unntak av at jentene har fått jentenavn og guttene guttenavn. Navnene på jeg har gitt skolene er også tilfeldige med utgangspunkt i enkle og nøkterne navn.

#### **Skole 1 – Dalen skole**

Denne skolen er en videregående skole som ligger i sentrum av byen. Skolen har 500-600 elever fordelt på studieforbereidende og noen yrkesfaglige linjer. Dalen skole var den første skole hvor jeg samlet inn datamateriale.

Respondenter på Dalen skole:

Lærer 1 – Nora, lærer med hovedfag i engelsk i tillegg til utdanning i fransk, religionshistorie og pedagogikk. I 40-årsalderen. Delaktig i skolens innsamlingskomité i forbindelse med innsamlingsaksjonen i 2016.

Elev 1 – William, elev på studiespesialiserende linje VG3, 18 år gammel.

Elev 2 – Emma, elev på studiespesialiserende linje VG3, 18 år gammel.

Elev 3 – Sara, elev på studiespesialiserende linje VG3, 18 år gammel.

Organisasjon 1 – Utviklingshjelpen, organisasjonen Dalen skole samler inn penger til i 2016. Arbeider blant annet med rehabilitering og utbygging av skoler i et land i *Afrika sør for Sahara*.

#### **Skole 2 – Haugen skole**

Haugen skole er relativt liten og ligger i sentrum av byen. Skolen har omtrent 200 elever. Skolen skiller seg fra de to andre skolene i utvalget på særlig to områder: Skolen er både barne- og ungdomsskole, og i tillegg er den en kristen privatskole. Haugen skole var den andre skolen jeg besøkte for å samle inn datamateriale.

Respondenter på Haugen skole:



Lærer 2 – Oskar, lærer med lektorutdanning i samfunnsfag, i tillegg til å studert matematikk. I slutten av 20-årene. Ikke involvert i innsamlingsaksjonen på noen spesiell måte.

Lærer 3 – Lucas, lærer med adjunktutdanning i historie og engelsk. I 30-årene. Ikke involvert i innsamlingsaksjonen på noen spesiell måte.

Elev 4 – Matias, elev i 10. klasse, 15 år gammel.

Elev 5 – Filip, elev i 10. klasse, 15 år gammel.

Elev 6 – Sofia, elev i 10. klasse, 15 år gammel.

Elev 7 – Maja, elev i 10. klasse, 15 år gammel.

### **Skole 3 – Viken skole**

Det er en videregående skole med i overkant av 1200 elever, som ligger i utkanten av byen. Skolen tilbyr både studieforberedende og flere yrkesfaglige linjer. Viken skole var den siste av de tre skolene hvor jeg samlet inn datamateriale.

Respondenter på Viken skole:

Lærer 4 – Olivia, lærer med hovedfag i historie i tillegg til utdanning i jus og engelsk. I 40-årene. Har vært involvert i skolens tidligere innsamlingsprosjekt.

Lærer 5 – Oliver, lærer med hovedfag i samfunnsøkonomi. I 60-årene. Har vært involvert i skolens tidligere innsamlingsprosjekt.

Elev 8 – Ella, elev på studiespesialiserende linje VG2, 17 år gammel.

Elev 9 – Ingrid, elev på studiespesialiserende linje VG2, 17 år gammel.

Elev 10 – Emilie, elev på studiespesialiserende linje VG2, 17 år gammel.