



# **MASTEROPPGAVE**

## **Skole, mangfold og digitale medier**

En kvalitativ undersøkelse om hvordan innvandringskritisk retorikk i digitale medier påvirker kulturelt mangfoldige klasserom

## **School, diversity and digital media**

A qualitative study of how culturally diverse classrooms get influenced by critical immigration rhetoric in the digital media

## **Ingrid Tandstad**

M120UND509 Masteroppgave  
Master i undervisningsvitenskap, fordypning i pedagogikk  
Høgskulen på Vestlandet, avd. Bergen  
Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett

Veileder: Vibeke Solbue  
Biveileder: Ingibjörg Kristin Jonsdottir

Kandidatnummer: 102  
Innleveringsdato: 16. november 2020

*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, § 12-1.*

## Sammendrag

Her følger et kort sammendrag om undersøkelsen, metodevalget og funnene:

Dette er en kvalitativ undersøkelse om hvordan innvandringskritisk retorikk i digitale medier påvirker kulturelt mangfoldige klasserom. For å svare på oppgavens problemstilling har jeg valgt å benytte meg av metodetriangulering. Metodene mine har vært to uker med etnografi-inspirert observasjon, ett kvalitativt dybdeintervju med én lærer og tre fokusgruppeintervjuer med noen lærerens elever.

Etter at transkriberingen av funnene var ferdig, satt jeg igjen med følgende overskrifter:

1. Hvordan forholder elevene seg til teknologisk utstyr?
2. Kildevurdering,
3. Innvandringskritisk retorikk i digitale medier,
4. Uønskede konsekvenser for klassemiljøet, og
5. Viktigheten av gode rollemodeller

Basert på funnene mine vil jeg konkludere med at innvandringskritisk retorikk i media, på grunn av elevenes tilstedeværelse i digitale medier, påvirker elevene på en rekke forskjellige måter. Mange av elevene jeg intervjuet har sosiale medier som YouTube, TikTok, Instagram og Facebook som sin primære kilde til nyhetsoppdateringer. Siden nyhetene elevene leser på disse plattformene er plassert der av deres personlige algoritmers fortolkning av dem som personer og deres interesser, får de ikke et nyansert bilde av samfunnet gjennom nyhetene de leser på disse plattformene. Mange lever, uten å være klar over det, i hvert sitt «ekkokammer». I dybdeintervjuet kom elevenes lærer med mange eksempler på hvordan disse ekkokamrene påvirker elevenes klassemiljø, med fokus på den innvandringskritiske retorikken flere av elevene eksponeres for. Observasjonene mine støtter også disse funnene. Læreren jeg intervjuet og observerte var spesielt bekymret for hvordan dette påvirker minoritetselevne sin følelser av tilhørighet til klassen, og alt dette kan medfølge.

## Abstract

Here follows a brief summary of the study, its background, methods and results:

This study, a qualitative investigation of how critical immigration rhetoric in the digital media influence culturally diverse classrooms, was based on two weeks of observation, one in-depth interview with a teacher and three different focus group interviews with pupils.

Before the interviews, a series of questions surrounding the research question was prepared. After the interviews were conducted and the observations finished, the findings were analyzed and interpreted. Five themes were identified from the findings. They are as following:

1. What relationship do the pupils have to technological equipment?
2. Source criticism,
3. Critical immigration rhetoric in the digital media,
4. Unwanted consequences in the classroom environment, and
5. The importance of good role models

Based on my finding it is evident that digital media does play a large role in the pupils lives. It was noted that, in general, the students do not perceive the nuance portrayed in the news when technology, like cellphones and tablets, functions as their main source. Many pupils end up spending their time in their own individual, digital «echo chamber». They don't have consciousness about the fact that the news they gain through YouTube, TikTok, Instagram and Facebook are created especially for them based on their personal algorithms. Through our interview the pupils teacher provided many examples of classroom interactions demonstrating subtle influence by critical immigration rhetoric as presented by the media. He also expressed deep concern about how this could affect the minority students sense of belonging, with them being unable to build lasting bonds with peers as a worrying repercussion.

## Forord

Å utforme et eget forskningsprosjekt har vært spennende, lærerikt og tidkrevende. Prosjektet hadde ikke latt seg gjennomføre uten en rekke personer, som jeg gjerne vil takke.

Først til jeg takke mine veiledere, Vibeke Solbue og Ingibjörg Kristin Jonsdottir.

Tusen takk til Vibeke, som har vært min hovedveileder. Takk for at du har gitt meg konstruktiv, målrettet og omsorgsfull veiledning, og for at du har vært tålmodig og latt meg styre prosessen på min måte. Du har ikke mast på meg de gangene det har tatt lang tid mellom hver kontakt, men gitt meg tid og tillit. Det har betydd enormt mye for meg, og har bidratt til at masterskrivingen og småbarnslivet har latt seg kombinere.

Jeg vil også rette en takk til Ingibjörg, som har vært min biveileder. Takk for gode råd og nyttige innspill. Jeg føler meg heldig som fikk deg og Vibeke som mine veiledere.

Videre vil jeg takke informanten min. Tusen takk for at du tok deg tid til å bidra med en stemme til dette prosjektet, selv i en travel lærer-hverdag. Jeg vil også takke skolen, ledelsen og elevene, som alle tok meg godt imot og muliggjorde prosjektet ved å la meg ta del i deres hverdag noen uker denne våren.

Tusen takk til Anne Kristine og Ida Marie som har korrekturlest oppgaven min, og til mine amerikanske venner Anna og Cliff, som hjalp meg med å oversette sammendraget til engelsk. Flinke, kloke og hjelpsomme (og pirkete) venner er gull verdt!

Jeg vil også takke mamma og pappa som har stilt opp med støttende og rosende ord, kjøring «hit-og-dit» og til og fra campus og biblioteket, middager og barnepass. Å skrive en masteroppgave midt i en global pandemi har bydd på en rekke logistiske utfordringer, men med god hjelp av dere har det likevel latt seg gjennomføre.

Sist, men ikke minst, vil jeg rette den største takken til min lille familie. Takk til Tomas for at du, som alltid, er hverdagshelten som får alt til å gå rundt, og til lille Tea for at du er så enormt mye viktigere enn alle masteroppgaver i hele verden.

Ingrid Tandstad

Bergen, 12. november 2020

# Innholdsfortegnelse

<b>Sammendrag</b>	<b>2</b>
<b>Abstract</b>	<b>3</b>
<b>Forord</b>	<b>4</b>
<b>1.0 INNLEDNING</b>	<b>8</b>
1.1 Noen utvalgte samfunnstrender .....	8
1.2 Forskningsspørsmål og avgrensning .....	11
1.3 Min personlige motivasjon .....	12
1.4 Oppgavens disposisjon .....	13
<b>2.0 TEORETISK BAKGRUNN</b>	<b>15</b>
2.1 Ytringsfrihetens grenser og tilliten til mediene .....	16
2.1.1 Politisk ståsted .....	17
2.1.2 Politisk mistro .....	19
2.2 Sosiale medier .....	20
2.3 Den informerte samfunnsborgeren .....	21
2.3.1 Digitalisering .....	21
2.3.2 Personifiserte algoritmer .....	22
2.4 Retorisk overtalelse .....	23
2.4.1 De tre fagtekniske bevismidlene ethos, pathos og logos .....	23
2.4.2 Retorisk overtalelse i digitale medier .....	24
2.4.3 Retorikere med et politisk budskap .....	25
2.4.4 Polarisering og populisme .....	26
2.5 Vern mot hatefulle ytringer .....	28
2.6 Informasjonskompetanse, kildekritikk og literacy .....	31
2.6.1 Ludvigsen-utvalget om kildevurdering .....	33
2.6.2 Kildevurdering i de nye læreplanene fra 2020 .....	34
2.7 John Dewey og «Utdanning til demokrati» .....	36
2.7.1 «Utdanningskritikk og demokratisering» .....	36
2.7.2 «(...), forandring og demokrati» .....	37
2.8 «Barn og medier 2020» .....	38
2.8.1 Delrapport 1, «Om sosiale medier og skadelig innhold på nett» .....	39
2.8.2 Delrapport 2, «Om falske nyheter» .....	40
2.9 Elevenes psykososiale miljø .....	41
2.9.1 Begrepsavklaring .....	41
2.9.2 Sosial tilhørighet .....	42
2.10 Oppsummering .....	43

<b>3.0</b>	<b>METODE</b>	<b>44</b>
3.1	To retninger innen samfunnsvitenskapelig forskning .....	44
3.2	Etnografi og hermeneutikk .....	45
3.2.1	Etnografi .....	45
3.2.2	Hermeneutikk .....	46
3.3	Metodetriangulering .....	47
3.3.1	Etnografi-inspirert observasjon .....	49
3.3.2	Det kvalitative dybdeintervjuet .....	51
3.3.3	Fokusgruppeintervjuene .....	53
3.4	Dataanalysen .....	54
3.5	Etiske dilemmaer .....	56
3.5.1	Formelle krav – NSD, informasjonsskriv og samtykkeskjema .....	56
3.5.2	Undersøkelsens validitet og reliabilitet .....	56
<b>4.0</b>	<b>PRESENTASJON OG ANALYSE AV FUNNENE</b>	<b>59</b>
4.1	Elevenes forhold til teknologisk utstyr og sosiale medier .....	60
4.2	Kildevurdering .....	63
4.2.1	Påstand: «Jeg tror på alt jeg leser i avisen» .....	63
4.2.2	Algoritmebasert nyhetssortering .....	65
4.3	Innvandringskritisk retorikk i digitale medier .....	70
4.3.1	Retorikken i innvandringsdebatten .....	70
4.3.2	Polariserte og populistiske overskrifter .....	73
4.4	Uønskede konsekvenser for klassemiljøet .....	75
4.4.1	Stereotyper og båstenkning kan påvirke elevenes følelse av «å høre til» .....	75
4.4.2	Forholdet mellom majoritets- og minoritetselevne .....	78
4.5	Viktigheten av å være et godt forbilde .....	81
4.5.1	Lærerne må være gode forbilder .....	81
4.5.2	Foreldrene må være gode forbilder .....	82
4.6	Oppsummering .....	84
<b>5.0</b>	<b>DISKUSJON</b>	<b>86</b>
5.1	Elevenes bevissthet rundt digitale medier og kildevurdering .....	86
5.2	Spiller retorikken vi fører i digitale medier noen rolle? .....	91
5.3	Er egentlig dagens skole den demokratiske bærebjelken Dewey etterlyste tidlig på nittenhundretallet? .....	96
<b>6.0</b>	<b>AVSLUTNING</b>	<b>100</b>
6.1	Oppgaven i retrospekt .....	100
6.2	Oppsummering og konklusjon .....	101
6.3	Implikasjoner av studien .....	102
	<b>BIBLIOGRAFI</b>	<b>105</b>

<b>Vedlegg 1</b>	<b>110</b>
<b>Vedlegg 2</b>	<b>113</b>
<b>Vedlegg 3</b>	<b>116</b>
<b>Vedlegg 4</b>	<b>118</b>
<b>Vedlegg 5</b>	<b>120</b>

# 1.0 INNLEDNING

I dette innledende kapittelet vil jeg presentere oppgaven min med tittelen **Skole, mangfold og digitale medier**. Vi lever i en høyst digital verden, og jeg har i lang tid vært nysgjerrig på hvordan elevene i skolen egentlig blir påvirket av dette. I forbindelse med en kort - men ikke desto mindre givende - praksisperiode i en mottaksklasse i Bergen, opparbeidet jeg meg et ønske om å forske på hvordan elevene i skolen blir påvirket av innvandringskritisk retorikk i digitale medier. Dette vil jeg utdype ytterligere i delkapittel **1.3 Min personlige motivasjon**. Før jeg presenterer undersøkelsen vil jeg innledningsvis aktualisere problemstillingen ved å beskrive noen generelle samfunnstrender, og på den måten bidra til å belyse en tematikk jeg mener fortjener oppmerksomhet og engasjement.

## 1.1 Noen utvalgte samfunnstrender

I løpet av de siste tiårene har demografien i Norge endret seg på grunn av økt immigrasjon, og det norske samfunnet har utviklet seg til å bli et mangfoldig samfunn der en rekke ulike kulturelle, religiøse og etniske minoriteter er representert (Spernes, 2012, s. 20). I 2015 sto Europa overfor den største flyktningkrisen siden krigene i det tidligere Jugoslavia på begynnelsen av 1990-tallet. Denne samfunnsutviklingen har ikke utelukkende blitt positivt mottatt av majoritetsbefolkningen, og i kjølvannet av den drastiske økningen av flyktninger på det europeiske kontinentet har debattene om mangfold og innvandring spisset seg markant. Dette kommer blant annet til syne gjennom uttrykte fordommer og generaliseringer.

I et demokrati som Norge, er det i den sammenhengen sentralt at samfunnsborgerne kan ta i bruk ytringsfriheten sin nettopp til å delta i offentlige debatter. Men hvor går grensen for hva vi som samfunn kan akseptere at ytres i det offentlige rom? Debatten rundt ytringsfrihetens grenser tok seg nylig opp etter at SIAN-leder Lars Thorsen i 2019 ble dømt for hatefulle ytringer. Den islamfientlige gruppen Stopp Islamiseringen av Norge (SIAN) holder med ujevne mellomrom markeringer flere steder i landet, og påberoper seg retten til å ytre sine - etter min mening - kontroversielle meninger. I forbindelse med en av disse markeringene sa Kunnskaps- og integreringsminister Guri Melby 24. september 2020 til NRK at «(...) flere anerkjenner at diskriminering av innvandrere og barn av innvandrere forekommer (...), og diskriminering og hat gjør at du mister muligheten for deltakelse og tilhørighet, (...) og du får dårligere selvtillit»



(NRK, 2020). Diskriminering og diskrimineringens følger må, ifølge Melby, ikke bagatelliseres, men slås ned på.

I sosiale medier, og særlig i de åpne kommentarfeltene, er tonen tøff, med hatytringer som i noen tilfeller kan skremme folk fra å delta i den offentlige debatten. Mange er i den sammenhengen bekymret for at også vi i Norge går mot en økende polarisering av samfunnet, med valget av Donald Trump til president i USA (i år 2016) som det fremste - og mest debatterte - eksempelet. Betyr de tøffe debattene vi har sett de siste årene at befolkningen er mer delt enn tidligere? Eller er det bare ytterpunktene blir gitt mer plass? Og er det bare på internett at polariseringen forekommer, eller påvirker disse debattene også våre ikke-digitale liv? Paraplyprosjektet NORPOL er en samling forskerinitierte delprosjekter ved det uavhengige forskningsinstituttet Institutt for Samfunnsvitenskap (ISF), og har som mål å svare på hvorvidt det norske samfunnet polariseres eller ikke. Et av delprosjektene handler om polarisering av nordmenns holdninger til innvandring. Jeg følger derfor interessert med på prosjektet, og på funnene som vil forelegges i løpet av 2021.

Polarisering og populisme kommer i mange farger og fasonger, og mange høyrepopulistiske partier opplever økende valgsuksess både i Europa og andre steder i verden. Mange erfarer disse partiene som handlekraftige, med aktører som - ifølge dem selv - tar «vanlige» folks ønsker og behov på alvor, i motsetning til mer etablerte og tradisjonelle partier og politikere. I Norge ser vi også tendenser til at populistiske og kontroversielle politiske partier øker i oppslutning, mens de store styringspartiene sliter. Dette kan føre til at «mainstream»-politikere ser seg nødt til å adoptere den populistiske stilen for å gjøre seg selv interessante for dem som søker underholdning og spenning fremfor reell politikk. I den sammenhengen skriver Daniele Albertazzi og Duncan McDonnell i sin bok *Twenty-First Century Populism. The Spectre of Western European Democracy* (2008, s. 223) at de vesteuropeiske demokratiene « (...) are witnessing a wide range of mainstream political leaders borrowing from the populist repertoire». Sammen med klimaspørsmålet er debatten om innvandring, mangfold og integrering, slik jeg erfarer det, den mest opphetede, og det området som skaper de steileste frontene i de politiske spørsmålene der polariseringen og populismen oppleves som mest betent.

Så var det elevene i skolen, da. Den verdenskjente utdanningsfilosofien John Dewey (ref. i Vaage, 2000, s. 37) var opptatt av at demokratiet som styresett må besitte en rekke etiske idealer, og at skolen spiller en viktig rolle i å konstruere og videreformidle disse idealene. Vaage

(2000, s. 37) problematiserer det ved å skrive at «det uløste problemet for demokratiet er å konstruere en utdanning (...) som (...) tenner den demokratiske utviklingen». Er dette, 70 år etter Deweys død, fortsatt et uløst problem? Lykkes skolen i dette hvis elevene, gjennom sin tilstedeværelse på digitale plattformer, blir påvirket av hatytringer og innvandringskritisk retorikk de potensielt ikke vet hvordan de skal forholde seg til? I artikkelen «Demokrati i utdanning» (Dewey, 1903, ref. i Vaage, 2000, s. 37) uttrykker Dewey sin bekymring for at skolen alt i alt er udemokratisk, og at skolen blir hengende etter i demokratiutviklingen som skjer i resten av samfunnet. Vaage (2000, ss. 108-109) utdypet dette ved å vise til at skolen, gjennom å være underlagt statens kontroll, lenge (første halvdel av 1900-tallet) utelukkende var opptatt av å sørge for lærestoff. Selv om skolens funksjon har blitt mer demokratisk i nyere tid, hevder Vaage (2000, s. 109) at den fullstendige rekonstruksjonen fortsatt har uteblitt. Han (Vaage, 2000, ss. 109-110) betraktet med andre ord utdanningen rundt år 2000 (året boken ble utgitt) som mangelfull, og mente at skolens formål - gjennom å vise til Deweys argumentasjonsrekke (Demokrati i utdanning, 1903) - bør revurderes. For at skolen skal lykkes i sin rolle som den viktigste demokratiske institusjonen må den altså ikke bare følge utviklingen i samfunnet, men lede den. Er dagens skole ledende i realiseringen av dette, ifølge Dewey i Kvaale (2000, s. 110), vesentlige trekket ved demokratiet? Eller henger den etter på den måten Dewey og Vaage (Dewey, 1903, ref. Vaage, 2000, ss. 108-110) skisserer? Og hvis ja, hvordan påvirker dette elevene? Ludvigsen-utvalget (NOU, 2015: 8, ss. 33-34) peker på at elevene i fremtidens skole vil trenge å øke sin kritiske tenkning i den digitale verdenen, noe jeg skal diskutere inngående i denne oppgaven.

En rapport fra en undersøkelse gjennomført av Antirasistisk Senter (2017, s. 4) peker på at skolen er den samfunnsarenaen hvor barn og unge i størst grad melder fra om opplevelser med rasisme. Respondentene i undersøkelsen oppgir også at sosiale medier er en plattform hvor de føler seg ekstra utsatt for nedsettende kommentarer med en rasistisk undertone (Antirasistisk Senter, 2017, s. 46). Finnes det en sammenheng mellom komponentene skole, mangfold og digitale medier? Blir barn i skolen påvirket av polariserte debatter i sosiale medier? Og hvis ja, som mine funn antyder, hvilke følger får dette for elevene? I den sammenhengen vil jeg avrunde dette delkapitlet med å vise til professor og forsker ved Universitetet i Stavanger, Elaine Munthe, som i sin bok *Mangfold i skolen* (2013) skriver følgende:

«[...] til skolen kommer alle, og alle er like verdifulle og skal bli møtt med forventninger og respekt»

Med dette bakteppet vil jeg presentere min undersøkelse.

## 1.2 Forskningsspørsmål og avgrensning

Jeg har formulert følgende problemstilling:

**Hvordan påvirker innvandringskritisk retorikk i digitale medier kulturelt mangfoldige klasserom?**

Jeg er klar over at dette er en relativt åpen problemstilling. Ifølge Ann Kristin Larsen (2012, s. 75) kan åpne problemstillinger imidlertid bidra til bredere tilnærming, noe som gjør dette til en vanlig tilnærming i kvalitative studier. I min undersøkelse har jeg uansett et behov for å presisere hvilke forhold ved problemstillingen jeg ønsker å se nærmere på. Disse er følgende:

- **Hvilket forhold har elever på mellomtrinnet til digitale, nyhetsbærende medier?**
- **Hvordan tenker én lærer på mellomtrinnet at innvandringskritisk retorikk i digitale medier påvirker hans elever?**
- **Hvordan fyller skolen i den sammenhengen sin rolle som demokratisk institusjon?**

Ved hjelp av metodetriangulering ønsker jeg å oppnå en helhetsforståelse av informantenes erfaringer. Metodene jeg har benyttet meg av er ett dybdeintervju med én lærer, tre fokusgruppeintervjuer med tre elever i hver gruppe og to uker med etnografi-inspirert observasjon. I den sammenhengen vil jeg presisere at funnene mine ikke kan brukes til å generalisere, og at jeg med denne undersøkelsen utelukkende vil peke på noen tendenser. Dette skal jeg utdype ytterligere i kapittel **3.0 METODE**.

I neste delkapittel skal jeg kort fortelle om min personlige motivasjon for problemstillingen og den overordnede tematikken. Hva førte meg til å gjennomføre denne undersøkelsen?

### 1.3 Min personlige motivasjon

Det var ikke tilfeldig at oppgaven min ble hetende **Skole, mangfold og digitale medier**. I løpet av tiden min på lærerstudiet har jeg ved flere anledninger arbeidet tett med elever av ulik kulturell og etnisk bakgrunn. Innledningsvis skrev jeg at jeg i en av praksisperiodene mine på bachelornivå fikk observere hvordan elevene og lærerne i en mottaksklasse i Bergen arbeider. Dette var blant de mest lærerike og givende praksiserfaringene i løpet av mitt fem år lange utdanningsløp. Elevene var gode venner, de koste seg på skolen, de støttet hverandre, de lo, og var - slik jeg tolket dem - ekstremt lærevillige. Dette var elever som nettopp hadde flyttet til Norge, og de fleste hadde få eller ingen kunnskaper om Norge og det norske språket. Noen kom hit på grunn av foreldrenes arbeid, men flere kom også som flyktninger og asylsøkere. Dette var hardt å ta innover seg, og var - sett i retrospekt - en viktig realitetssjekk for meg som lærerstudent.

I etterkant av denne praksiserfaringen ble jeg mer bevisst på innvandringskritisk retorikk i mediene, og hvor usaklig og splittende en del av retorikken som tas i bruk er. Og da refererer jeg ikke til den konstruktive debatten om immigrasjon og integrering, men den polariserte og populistiske retorikken jeg opplever at ytterkantene i det politiske landskapet i norsk og internasjonal politikk med jevne mellomrom benytter seg av. De åpne kommentarfeltene disse nyhetssakene genererer i sosiale medier har også gjort noe med meg. Dette fikk meg til å reflektere rundt hvordan denne retorikken påvirker elevene i skolen, og spesielt da minoritetselvene jeg hadde møtt i praksisen min.

Av den grunn skrev jeg for to år siden min bacheloroppgave med tittelen **Skole, mangfold og media**. I arbeidet med denne masteren har bacheloroppgaven fungert som et slags pilotprosjekt. Funnene fra bacheloroppgaven min pekte på at elevenes bruk av smarttelefoner fører til at de, uten å nødvendigvis reflektere over det selv, eksponeres for mer kontroversielle og ensidige nyhetssaker enn tidligere. Elevenes store tilgang på digitale medier har, ifølge funnene fra bacheloroppgaven, ført til at mange - på grunn av deres algoritmers fortolkning av hvem de er som personer - lever i sitt eget digitale «ekkokammer». I disse ekkokamrene er bare noen utvalgte saker og meninger synlige, noe som gjør at elevene utelukkende eksponeres for en reproduksjon av sine egne tidligere og eksisterende meninger. De får med andre ord et unyansert inntrykk av samfunnsdebatten. Dette spesifikke funnet var bakgrunnen for

litteraturen jeg fordypet meg i innledningsvis i forarbeidet til masteroppgaven - denne gangen med tittelen **Skole, mangfold og digitale medier**.

## 1.4 Oppgavens disposisjon

Opgaven består av seks hovedkapitler:

Kapittel **1.0 INNLEDNING** (s. 7) er det første av disse seks, hvor jeg har aktualisert tematikken og problemstillingen ved å vise til noen utvalgte samfunnstrender. Jeg har også presentert problemstillingen min og metodene jeg har benyttet i undersøkelsen.

Kapittel **2.0 TEORETISK BAKGRUNN** (s. 14) utgjør oppgavens teoretiske grunnlag. Her presenterer jeg det teoretiske fundamentet jeg mener er relevant for undersøkelsen. Innledningsvis presenterer jeg gangen i kapitlet, og argumenterer for hvorfor jeg har fokusert på den teorien jeg har.

Kapittel **3.0 METODE** (s. 42) danner utgangspunktet for presentasjonen av de metodiske valgene jeg har tatt. Her begrunner jeg hvorfor jeg har valgt å metodetriangulere med utgangspunkt i metodene kvalitative dybdeintervju, fokusgruppeintervju og etnografi-inspirert observasjon. Etske betraktninger, intensjoner og holdninger står sentralt i alle delene av dette kapitlet. Jeg har også fokus på å underbygge alle valgene mine ved å vise til metodisk teori, hvor Kvale og Brinkmann sin bok *Det kvalitative forskningsintervju* (2015) er en sentral kilde.

Kapittel **4.0 PRESENTASJON OG ANALYSE AV FUNNENE** (s. 57) består av funnene og analysen. Jeg presenterer funnene på en måte som ikke gir rom for tvil vedrørende hvilke funn som er fra observasjonen, hvilke som er fra dybdeintervjuet med læreren og hvilke som er fra fokusgruppeintervjuene med elevene. Alt rundt informantenes anonymitet (eksempelvis aliasene jeg konstruerte) redegjøres også for innledningsvis i dette kapitlet.

Kapittel **5.0 DISKUSJON** (s. 84) bygger på funnene og det teoretiske fundamentet fra kapittel to og fire. Her drøfter jeg funnene i lys av den eksisterende forskning fra teorikapitlet, men mine tanker og refleksjoner rundt problemstillingen vies større plass i dette her enn tidligere.

Jeg forsøker imidlertid å være tydelig i presiseringen av hva som er mine personlige meninger, og hva som er mine refleksjoner basert på funnene fra undersøkelsen.

Kapittel **6.0 AVSLUTNING** (s. 97) er det siste kapittelet i oppgaven, og her oppsummerer jeg de - etter min mening - viktigste funnene fra undersøkelsen. Jeg ser også oppgaven i retrospekt, og reflekterer rundt hva jeg ville gjort annerledes om jeg skulle gjennomført undersøkelsen igjen. Etterpåklokskap er uunngåelig og fryktelig irriterende, men jeg tror at det vil gjøre oppgaven mer troverdig og transparent dersom jeg er åpen rundt tankene jeg gjorde meg i prosjektets slutfase. I den sammenhengen trekker jeg frem studiens viktigste implikasjoner, og reflekterer rundt mulighetene for videre forskning på samme tema.

## 2.0 TEORETISK BAKGRUNN

Johannesen et al. (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2011, s. 41) skriver at teoretisering legger til rette for at vi kan danne oppfatninger av konsekvensene av vår virksomhet og våre ulike handlingsvalg. Er vitenskapelig teoretisering det samme som å generalisere? Ja, skriver Johannessen et al. (2011, s. 41). Gjennom vitenskapelig teoretisering kan konkrete fenomener gjøres allmenne, i tillegg til å forenkle og skape orden i en ellers kompleks virkelighet (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2011, s. 41). Letnes (2014, s. 19) presiserer også at en sentral forutsetning for konstruksjonen av ny kunnskap er at all kunnskap bygger på og inngår i den eksisterende kunnskapen. Kunnskapen eksisterende forskning har generert ligger med andre ord til grunn for alle nye studier, inkludert denne. Å fordype seg i eksisterende forskning kan skape en bevissthet rundt hvilke løsninger andre forskere har valgt til deres studier og hva disse løsningene resulterte i, vise hva som allerede er dokumentert og gi kommende forskere kunnskaper om noen tendenser innenfor feltet han eller hun selv skal forske på (Letnes, 2014, ss. 19-20).

Jeg vil nå gjennomgå den teoretiske bakgrunnen for den overordnede tematikken med følgende underoverskrifter:

- **Ytringsfrihetens grenser og tilliten til mediene**
- **Sosiale medier**
- **Den informerte samfunnsborgeren**
- **Retorisk overtalelse**
- **Vern mot hatefulle ytringer**
- **Informasjonskompetanse, kildekritikk og literacy**
- **Dewey og «Utdanning til demokrati»**
- **«Barn og medier 2020»**
- **Elevenes psykososiale miljø**
- **Oppsummering**

Denne gjennomgangen gir et nødvendig teoretisk bakteppe for problemstillingen min om hvordan innvandringskritisk retorikk i digitale medier påvirker kulturelt mangfoldige klasserom. Før jeg starter den teoretiske gjennomgangen vil jeg si noen ord om hvilke teoretikere jeg har valgt å fokusere på, og hvorfor akkurat deres forskning er relevant for denne

masteroppgaven. I den delen av kapittelet som går på digitale medier og mediepåvirkning (kapittel 2.1-2.5) begrenser jeg meg utelukkende til norsk forskning. Dette er fordi undersøkelsen min har en tydelig geografisk avgrensning, og elevene i den norske skolen er min geografiske relevans. I delkapittelet **2.9 Elevenes psykososiale miljø** har jeg imidlertid inkludert de amerikanske sosialpsykologene Roy F. Baumeister og Mark R. Leary sine teorier og deres bok *The need to belong: Desire for Interpersonal Attachment as a Fundamental Human Motivation* (1995) i gjennomgangen min. Baumeister og Leary (1995) sin teori om at alle mennesker har et grunnleggende og medfødt behov for tilhørighet regnes fortsatt som en bærebjelke i fagmiljøet, og er derfor naturlig å inkludere i oppgaven. Jeg betrakter dessuten denne tematikken som universell.

I delkapittel **2.7 Dewey og «Utdanning til demokrati»** ser jeg forskningen fra kapittel **2.1-2.6** i lys av utdanningsfilosofen John Dewey sine tanker om utdanning som det moderne demokratiets grunnpilar, sammenfattet av Sveinung Vaage i hans bok *Utdanning til demokrati – Barnet, skolen og den nye pedagogiske John Dewey i utvalg* (2000). Samfunnet er i konstant utvikling, og Vaage diskuterer i bokens fjerde kapittel «Utdanning og Samfunnsforandring» (2000, ss. 231-263) flere sider rundt skolens integrasjon i samfunnet på en måte som er relevant for min oppgave. Har skolen en tendens til å henge etter i demokratiutviklingen? Og hvis ja, hvilke følger får dette for elevene, og gjennom dem, fremtidens samfunn? I **6.0 DISKUSJON** skal jeg diskutere disse spørsmålene i forbindelse med digitalisering, og konsekvensene digitale medier kan få for hvordan elevene blir påvirket av innvandringskritisk retorikk.

## **2.1 Ytringsfrihetens grenser og tilliten til mediene**

I et velfungerende demokrati er det viktig at samfunnsborgerne kan bruke ytringsfriheten sin til å delta i offentlige debatter, og de redaksjonelle mediene har en sentral rolle når det gjelder å tilrettelegge for dette (Midtbøen, 2017, s. 7). Men debatten om ytringsfrihet preges også av at sannhetssøking, meningsdannelse og demokrati utfordres av polariserte debatter og hatefulle ytringer. Så, hvordan opplever vi egentlig vår egen ytringsfrihet? I de neste avsnittene skal jeg presentere to studier; «Status for Ytringsfriheten i Norge 2013-2014» (Staksrud, Steen-Johnsen, Bernard & Gustafsson, 2014) og «Status for Ytringsfriheten i Norge 2015-2017» (Midtbøen, 2017). Disse studiene danner grunnlaget for dette delkapittelet med overskriften **2.1**



## **Ytringsfrihetens grenser og tilliten til mediene og underoverskriftene 2.1.1 Politisk ståsted og 2.1.2 Politisk mistro.**

Rapporten «Ytringsfrihet i Norge: Holdninger og erfaringer i befolkningen» (Staksrud, et al., 2014) presenterer hovedfunnene fra den Fritt Ord-støttende empiriske surveyundersøkelsen «Status for ytringsfrihet i Norge 2013-2014». Denne gjennomgangen var den første av sitt slag siden Ytringsfrihetskommisjonen avla sin rapport i 1999, femten år tidligere (2014, s. 2). I 2015 besluttet Fritt Ord og Institutt for samfunnsforskning ved Universitetet i Oslo å videreutvikle prosjektet, med «Status for Ytringsfriheten i Norge 2015-2017». Rapporten «Offentlighetens grenser» (Midtbøen, 2017) er en gjennomgang av denne studien.

Staksrud (2014) presenterer statistikk som viser hvor stor tillit respondentene har til de samfunnsinstitusjonene som skaper det lovverket og de organisatoriske rammene ytringsfriheten avhenger av. Blant disse finner vi Stortinget, regjeringen, domstolene, politiet, Politiets Sikkerhetstjeneste (PST) og mediene (Staksrud, et al., 2014, s. 15). Alle samfunnsinstitusjonene, med mediene som eneste unntak, har en andel på 50 % som har svart «nokså stor tillit» eller «svært god tillit». Bare 15% av respondentene svarte at de har tillit til mediene (Staksrud, et al., 2014, s. 17).

De (Staksrud, et al., 2014, s. 18) presiserer medienes betydning i et ytringsfrihetsperspektiv på følgende måte:

«Mediene forvalter (...) i første hånd den infrastrukturen som gjør det mulig for borgerne å nå ut til andre og reise bred debatt. Hvis borgerne har lav tillit til måten denne makten forvaltes på, kan det få konsekvenser for viljen til meningsytring» (Staksrud, et al., 2014, s. 18).

Lav tillit til mediene er med andre ord bekymringsfullt. Men *hvorfor* er tilliten så lav?

### **2.1.1 Politisk ståsted**

I et moderne informasjonssamfunn har nyhetsmediene et spesielt ansvar for å ivareta ytringsfriheten (Midtbøen, 2017, ss. 7-8). Hva handler den manglende tilliten til mediene om?

Rapporten fastsetter at grad av utdanning spiller en rolle i denne sammenhengen (Staksrud, et al., 2014, s. 64). Blant dem med høyere utdanning er tilliten til at mediene evner å ivareta ytringsfriheten høyere enn gjennomsnittet (Staksrud, et al., 2014, s. 64). Politisk ståsted skiller også respondentene. En tendens er at de som stemte på Fremskrittspartiet ved stortingsvalget i 2013 har mindre tillit til mediene og deres evne til å ivareta ytringsfriheten enn de som stemte på andre stortingspartier (Staksrud, et al., 2014, s. 64). Blant de som gis muligheten til å ytre seg i massemedier som aviser, TV eller radio er andelen som svarte at de har «svært stor tillit» og «ingen tillit» høyere enn de som er passive i møte med massemediene. Det tyder altså på at den personlige opplevelsen av å bli inkludert eller ekskludert av de tradisjonelle massemediene i stor grad påvirker tilliten.

I forbindelse med Brexit, valget av Donald Trump som president i USA og den globale debatten (i 2016) rundt «falske nyheter», fikk spørsmål som berører tilliten til mediene økende oppmerksomhet (Midtbøen, 2017, s. 25). Spørsmål om journalistenes og de store mediehusenes upartiske holdninger ble av den grunn lagt vekt på i Midtbøen et al. sin studie fra 2017 (Offentlighetens grenser, ss. 25-29). Funnene viste at majoriteten av respondentene (63%) oppfatter journalister som partiske (Midtbøen, 2017, s. 26). Hele 73% av respondentene mente også at journalistene lar sine personlige, politiske idealer påvirke journalistikken (Midtbøen, 2017, ss. 26-27). Dette signaliserer en økende grad av mistro sammenlignet med studien fra 2014 (Staksrud, et al.). Men hvilke variabler representerer dette flertallet som mente at journalister er partiske? Variabelen «partipreferanse» skiller også her respondentene (Midtbøen, 2017). Mistilliten øker gradvis fra de som sympatiserer med Kristelig Folkeparti og utover mot høyresiden blant stortingspartiene. Mellom 50- og 56% av de som stemte Rødt, Sosialistisk Venstreparti og Arbeiderpartiet svarte at journalister favoriserer kilder på bakgrunn av egne meninger, mens hele 72-74% av de som stemte Høyre og Fremskrittspartiet mener det samme (Midtbøen, 2017, s. 27). Holdninger til innvandring trekkes av denne gruppen inn som en viktig markør for å forklare den høye skepsisen. Særlig blant respondentene som oppgir å ha stemt på Fremskrittspartiet går lav tiltro til journalister og kritiske holdninger til innvandring hånd i hånd (Midtbøen, 2017, s. 27).

## 2.1.2 Politisk mistro

Midtbøen (2017) undersøkte videre hvorfor denne gruppen mener at journalistene er partiske.

Undersøkelsen landet i den sammenhengen på fem overordnede begrunnelser:

- Kritikk av medienes sensasjonsjag og tabloidisering
- Kritikk av medienes dekning av utsatte grupper (eldre, pasientgrupper eller velferdsmottakere)
- Kritikk av medienes «Oslosentrisme»
- Kritikk av medienes innvandringsdekning, der velgerne på venstresiden og i sentrum mener at problemet ligger i mangelen på nyansert representasjon av immigranter, mens Høyres og Fremskrittspartiets velgere mener at de som er kritiske til innvandringspolitikken til venstresiden avvises og neglisjeres
- Kritikk av mediene som «venstrevridde»

(Midtbøen, 2017, ss. 27-28)

De fire første hovedkategoriene representerer respondenter på tvers av hele det politiske spekteret, mens kritikken i kategori fem utelukkende kom til uttrykk blant velgere på den tradisjonelle høyresiden i norsk politikk (Midtbøen, 2017, ss. 27-28). De som oppgir å ha stemt Fremskrittspartiet kritiserte mediene retorisk skarpere enn Høyre-velgerne (Midtbøen, 2017, s. 28).

Respondentene fra 2014 (Staksrud, et al., 2014, ss. 56-74)) svarte også på en rekke spørsmål knyttet til meningsmangfoldet i mediene. På spørsmål om medienes evne til å tilby en mangfoldig debatt er det her variabelen «alder» som skiller respondenten mest. Tilliten til at mediene tilbyr en mangfoldig offentlig debatt øker med respondentenes alder (Staksrud, et al., 2014, s. 66). De eldre har med andre ord mer tillit til mediene enn de yngre. På spørsmål om tilliten til norske mediers evne til å la personer med meninger utenom de vanlige komme til orde, er det også variabelen «partipreferanse» som utgjør de største forskjellene. Her er det de som oppgir å ha stemt på Arbeiderpartiet, Sosialistisk Venstreparti og Rødt som svarte at de har størst tillit, og de som oppgir å ha stemt på Fremskrittspartiet og Kristelig Folkeparti som har minst tillit (Staksrud, et al., 2014, s. 68).

Det er også flere tendenser som er verdt å merke seg på spørsmålene om respondentenes tillit til at mediene belyser saker fra flere sider. Under variabelen «partipreferanse» er det de som stemte Fremskrittspartiet og Kristelig Folkeparti som har mest tillit, mens de som stemte på Arbeiderpartiet, Sosialistisk Venstreparti og Rødt har minst tillit til mediernes evne til å belyse saker fra flere sider (Staksrud, et al., 2014, s. 70).

Når det gjelder den mangfoldige debatten i media viser altså undersøkelsene (Staksrud, et al., 2014, ss. 65-74; Midtbøen, 2017, ss. 25-29) at befolkningens tillit til mediene kan sees i sammenheng med politisk ideologi og den tradisjonelle høyre-venstre-aksen i norsk politikk. Alder og utdanning spiller også inn. Tyder dette på en tillitskrise? I neste delkapittel **2.2 Sosiale medier** skal jeg presentere rapportenes (Staksrud, et al., 2014; Midtbøen, 2017) funn om hvordan respondentene mener at sosiale medier har påvirket nettdebatten.

## **2.2 Sosiale medier**

I prinsippet kan hvem som helst ytre seg i sosiale medier. Av den grunn kan man si at nettdebatten i sosiale medier har utvidet den offentlige debatten og befolkningens mulighet til å delta i offentligheten (Staksrud, et al., 2014, s. 80). Dette er derimot ikke det samme som reell gjennomslagskraft i samfunnsdebatten, og undersøkelsen til Staksrud et al. (2014) belyser relativt store forskjeller vedrørende hvor lett respondentene synes det er å ytre sin mening i disse foraene. De største forskjellene finner man, også her, under variabelen «partipreferanse» (Staksrud, et al., 2014, s. 80). De som stemte Rødt, Venstre eller Sosialistisk Venstreparti opplever at det er lettere å ytre sin mening i kommentarfelt enn de som stemte Senterpartiet og Fremskrittspartiet. Respondentene svarte også på spørsmål knyttet til nettdebatter og nettavisenes åpne kommentarfelt. Til tross for at nettdebatten, i denne sammenhengens kommentarfeltene, er en utvidelse av samfunnsdebatten som på generell basis betegnes som demokratiserende, kritiseres denne debattarenaen for å være fragmentert og useriøs (Staksrud, et al., 2014, s. 81). Kontrollmekanismer som redaksjonell kontroll og presseetiske regelverk (som Vær Varsom-plakaten og Redaktørplakaten) er mye brukt i slik argumentasjon (Staksrud, et al., 2014, ss. 81-82).

Det er stor oppslutning blant respondentene i undersøkelsen (Staksrud, et al., 2014, s. 83) for at nettavisene bør tilby leserne muligheten til å ytre sine meninger i avisenes kommentarfelt,

gjennom sosiale medier. Men, hvor går grensen for hva som kan ytres i den offentlige debatten? 63% av respondentene svarer at alle bør få ytre meningene sine i et demokrati som Norge (Staksrud, et al., 2014, ss. 83-84). De fleste respondentene mener med andre ord at redaksjonene bør etterstrebe en liberal holdning til den redaksjonelle kontrollen i disse foraene, og at taket i det offentlige rommet skal være høyt. Men også i denne sammenhengen gir variabelen «partipreferanse» utslag. De som stemte Fremskrittspartiet er mer enige i at deltakerne i nettdebatter bør få si det man vil enn de som stemte andre partier (Staksrud, et al., 2014, s. 84).

Delrapporten «Mediebruk og offentlig tilknytning» (Ytre-Arne, Hovden, Moe, Uberg Nærland, Sakariassen & Aarseth Johannessen, 2017) er også basert fra dybdeintervjuene fra prosjektet «Status for ytringsfriheten 2015-2017». Delrapporten stiller spørsmål ved om borgerne er så godt informerte som mediepolitikken legger til grunn (Ytre-Arne, et al., 2017, s. 2). Hvordan bidrar mediebruk til offentlig tilknytning?

## **2.3 Den informerte samfunnsborgeren**

I de to neste delkapitlene **2.3.1 Digitalisering** og **2.3.2 Personifiserte algoritmer** skal jeg gjennomgå hva delrapporten «Mediebruk og offentlig tilknytning» (Ytre-Arne, et al., 2017) sier om at vår offentlige tilknytning i stor grad hviler på digitale verktøy, og hvordan informasjonen vi får fra digitale medier avhenger av våre personifiserte algoritmer. Er vi egentlig så informerte som vi vil ha det til?

### **2.3.1 Digitalisering**

Digitaliseringen av mediene har endret mediebruken vår betraktelig (Ytre-Arne, et al., 2017, s. 6). Vi har flere arenaer og ulike verktøy som gir oss tilgang til medieinnhold, og mengden av informasjon er tilnærmet uendelig. Funnene fra rapporten (Ytre-Arne, et al., 2017, ss. 6-7) fastslår i den sammenhengen at befolkningens digitale mediebruksmønstre er mer varierte og kompliserte sammenlignet med tradisjonell mediebruk. Selv om mange har et mediebruksmønster som inkluderer både tradisjonelle og nye (digitale) medier, gjelder ikke dette alle. Ifølge Ytre-Arne et al. (2017, s. 9) er det variabelen «utdanning» som skiller respondentenes mediebruksmønstre i størst grad. Ett gjennomgående trekk i funnene presentert i rapporten er at personer med høyere utdanning har et mer variert mediebruksmønster, og spesielt når det gjelder nyheter. Denne gruppen oppgir flere papir- og nettaviser og fagrelaterte

medier enn gruppen uten høyere utdanning (Ytre-Arne, et al., 2017, s. 10). En stor del av gruppen uten høyere utdanning presiserer også at nyhetene de leser i løpet av en dag primært anskaffes gjennom Facebook. Respondentenes utdanningsnivå påvirker med andre ord både hverdagsrutinen og kildegrunnlaget mediebrukeren eksponeres for (Ytre-Arne, et al., 2017, ss. 9-11). Hvorfor er dette et problem? Hva er utfordringen med at den offentlige tilknytningen materialiserer seg gjennom Facebook og andre sosiale medier?

### 2.3.2 Personifiserte algoritmer

Sosiale medier er en stor del av mediehverdagen til de aller fleste mediebrukere (Ytre-Arne, et al., 2017, s. 13). Selv de respondentene som kategoriserer seg selv som «lite medieinteresserte» prioriterer denne plattformen (Ytre-Arne, et al., 2017, ss. 13-14). Facebook fremstår her som aller viktigst, og bortimot alle respondentene har en profil i dette nettverket (Ytre-Arne, et al., 2017, s. 14). Instagram, Snapchat og Twitter er også mye brukt, og respondentene trekker frem både positive og negative sider ved å delta i disse sosiale mediene. Sosiale medier kan, ifølge respondentene, være en kilde til samfunnsnyttig informasjon mange ikke ville tilegnet seg om de ikke hadde vært en del av plattformer som Facebook eller Twitter (Ytre-Arne, et al., 2017, s. 16). Noen av respondentene følger også utvalgte nyhetssider på Facebook fra de tradisjonelle redaksjonelle mediene med nyhetsinnhold. Dette blir fremhevet som et av de positive aspektene ved bruk av sosiale medier (Ytre-Arne, et al., 2017, s. 16).

Det er imidlertid mange som ikke har et bevisst forhold til det å skape sin egen strøm av nyheter i sosiale medier (Ytre-Arne, et al., 2017, s. 16). I denne sammenhengen seiler «ekkokammereffekten» opp som et sentralt begrep å definere. Ifølge Enjolras, Karlsen, Steen-Johnsen og Wollebæk i deres bok *Liker – liker ikke. Sosiale medier, samfunnsengasjement og offentlighet* (2013, s. 131) er ekkokammereffekten en ringvirkning av algoritmebasert personalisering. Et ekkokammer er altså en metaforisk beskrivelse av en situasjon hvor informasjon blir forsterket gjennom repetert kommunikasjon. Algoritmers fortolkning av hva som bør - og ikke bør - vises til hver enkelt bruker forsterker dermed ekkokammereffekten. Med andre ord er det en spesialtilpasset nyhetssortering - ment til å gi en *bedre* brukeropplevelse for den enkelte (Enjolras, Karlsen, Steen-Johnsen, & Wollebæk, 2013, s. 131). Slette-meås og Kjørstad (2016, s. 27) skriver på den annen side i rapporten «Nyheter i en digitalisert hverdag. (...)» at det kan true demokratiet at befolkningen utelukkende eksponeres

for reproduksjon av eksisterende og tidligere meninger. Algoritmebasert nyhetssortering kan føre til at utelukkende ett verdensbilde kommer til syne på våre digitale plattformer, mens alle andre tanker er usynlige (Slette-meås & Kjørstad, 2016, s. 28). Hvilke konsekvenser kan dette få? Dette skal jeg drøfte inngående i kapittel **5.0 DISKUSJON**.

I den sammenhengen vil jeg i neste delkapittel **2.4 Retorisk overtalelse** legge frem relevant teori om retorisk overtalelse, og knytte begrepet opp mot polarisering og populisme.

## **2.4 Retorisk overtalelse**

I de delkapitlene **2.1-2.3** har jeg redegjort for et utvalg eksisterende forskning om medias påvirkningskraft. I den sammenhengen vil jeg videre presentere teori om retorisk overtalelse, da medieaktørens retoriske valg spiller en stor rolle for hvordan de påvirker publikummet sitt. Jeg har valgt å forholde meg til Aristoteles' teorier om retorisk overtalelse i min forståelse av fenomenet, og spesielt de tre fagtekniske bevismidlene (også referert til som appellformer) ethos, pathos og logos. Hovedkilden min er forfatter Jens Kjeldsen og hans bok *Retorikk i vår tid. En innføring i moderne retorisk teori* (2015).

### **2.4.1 De tre fagtekniske bevismidlene ethos, pathos og logos**

Retorikken er en disiplin som i stor grad legger vekt på de mulighetene avsenderen har til å fremstille budskapet sitt på en måte som former mottakerens muligheter for tolkning. Retorikk i bruk beskrives som anvendt kommunikasjon, og handler i all hovedsak om overbevisning og påvirkning (Kjeldsen, 2015, s. 15). Det sentrale i retorisk kommunikasjon er altså å kunne identifisere hva som vil påvirke tilhørerne i det aktuelle kommunikasjonstilfellet. Ethos er det inntrykket taleren klarer å gi tilhøreren i løpet av talen, og hvordan han eller hun overbeviser tilhøreren gjennom sine retoriske valg (Aristoteles, 2006, s. 9; Kjeldsen, 2015). Gjennom talerens personlige egenskaper og synlige holdninger blir talen som fremføres troverdig. Ethos er derfor et dynamisk fenomen, hvor talerens troverdighet utfordres og settes på spill på nytt hver gang vedkommende møter tilhørere (Kjeldsen, 2015, s. 125). Pathos er et annet fagteknisk bevismiddel i henhold til Aristoteles' analyser om retorisk teori, og handler om hvordan taleren bearbeider tilhørernes følelsesmessige reaksjoner til sin egen personlige fordel (Aristoteles, 2006, s. 9). Bevismiddelet brukes når taleren vil overbevise tilhøreren ved å plassere ham eller

henne i en bestemt sinnstemning, og der denne sinnstemningen gir vedkommende mulighet til å påvirke, engasjere og bevege (Kjeldsen, 2015, s. 33). Pathos bygger på bestemte reaksjonsmønstre, og hva som *sannsynligvis* vil skape bestemte følelser (Andersen, 1995, s. 37). Logos er det tredje, og siste, fagtekniske bevismidlet. Det handler om å overbevise tilhøreren gjennom rasjonell argumentasjon og logiske resonnementer (Kjeldsen, 2015, s. 136). I argumentasjonen pekes det altså på hva som er fornuftig, og målet er å synliggjøre at noe er sant. Utgangspunktet for slik argumentasjon er saken som diskuteres, og saken er av den grunn selve premisset for hva det argumenteres for.

Videre vil jeg med underoverskriftene **2.7.2 Retorisk overtalelse i digitale medier**, **2.7.3 Retorikere med et politisk budskap** og **2.7.4 Polarisering og populisme** gå rett inn i den delen av retorisk teori som kan knyttes opp mot den delen av problemstillingen som går på hvordan vi lar oss påvirke av retorisk overtalelse.

## **2.4.2 Retorisk overtalelse i digitale medier**

Kjeldsen (2015, s. 56) beskriver det moderne mediesamfunnet som «den nye retoriske arenaen». Vi kommuniserer med hverandre gjennom et stort utvalg ulike kanaler og medier, noe som gjør kommunikasjonen flyktig, dynamisk og utfordrende (Kjeldsen, 2015, s. 56). For hvem medvirker egentlig i kommunikasjonen? Og hvem er avsenderen? Digitale medier tilbyr oss også å kommunisere via uoversiktlig hyperlenking og ikke-lineære tekstunivers, og all kommunikasjon kan endres, kopieres, deles og spres viralt. Teknologiseringen har med andre ord ført til at en rekke nye kriterier må ligge til grunn i vår vurdering av retorisk overtalelse - ikke utelukkende de tradisjonelle bevismidlene ethos, pathos og logos (Kjeldsen, 2015, ss. 56-57). Det er tre effekter som har seilet opp som sentrale i vurderingen av moderne medieretorikk, og spesielt i sammenheng med videreføring i sosiale medier. De er følgende:

- Intimisering
- Visuell og auditiv orientering
- Fragmentering og konsentrering

(Kjeldsen, 2015, ss. 60-68).

Intimisering er et kjennetegn for dagens retoriske kommunikasjon (Kjeldsen, 2015, s. 60). Internett og digitale medier har mer eller mindre visket ut skillet mellom det offentlige og det



private, og selv kommunikasjonen som skjer i det offentlige rommet retter seg i stor grad til privatpersoner. I et forsøk på å skape tette, emosjonelle bånd med tilhørerne, har private livserfaringer blitt gradvis viet mer plass i offentligheten (Kjeldsen, 2016, s. 60-61; Dahl & Bastiansen, 2008, s. 506; Gentikow, 2005, s. 272). Ifølge den tyske filosofen og sosiologen Jürgen Habermas (ref. i Gentikow, 2005, s. 272) har dette ført til en økt interesse for det private og intime, mens politiske prosesser, økonomisk utvikling og sosiale endringer nedprioriteres. Han definerer dette som en strukturell forandring av offentligheten, og poengterer at debattene i mediene - til tross for at dette kan føre til dårligere meningsutveksling - arrangeres som scenisk underholdning (ref. i Gentikow, 2005, ss. 272-273). Kjeldsen (2015, s. 63) viser også til at digitale medier har et stort fokus på visuell og auditiv orientering. Han presiserer at retorikk opptrer i digitale medier gjennom musikk, bilder, tale og skrift - eller i en kombinasjon av disse. Spesielt i sosiale medier, som eksempelvis Facebook, gir de multimodale kommunikasjonsformene nye retoriske muligheter (Kjeldsen, 2015, ss. 63-64; 66). I tillegg til økt intimisering og et stort fokus på det visuelle og det auditive, fremmer digitale medier fragmentert og konsentrert retorikk (Kjeldsen, 2015, s. 57). På den måten vi komme i kontakt med mottakerne våre raskt, og overbevise dem med argumentene våre (Kjeldsen, 2015, s. 57; 66).

### **2.4.3 Retorikere med et politisk budskap**

Høgskolelektor ved Institutt for Kommunikasjon og Kultur ved BI, Ratna Elisabet Kamsvåg, skriver følgende i sitt debattinnlegg «Retorikk og politikk» i Aftenposten 14. august 2017:

«(...) begrepene retorikk og politikk omtales nærmest som motsetninger, men i realiteten er politikken helt og holdent knyttet til retorikken»

(Kamsvåg, 2017)

Hun kritiserer det faktum at mange politikere prøver å skape et skille mellom retorikken de fører og politikken de fronter, i et forsøk på å devaluere en motstanders argumentasjon, med formuleringen «det er bare retorikk» som polemisk replikk. Er dette problematisk? Ja - hevder Kamsvåg (2017), og poengterer at slike påstander fra et retorikkteoretisk perspektiv ikke har noe faglig belegg. Hun presiserer også at politiske ideer i all hovedsak oppstår som en konsekvens av retorikken politikerne fører, og at politikken og retorikken derfor er uløselig

knyttet sammen. Kan politikere og andre mediepersoner, med utgangspunkt i denne argumentasjonsrekken, ansvarliggjøres for retorikken de bruker og de politiske meningene som skapes i befolkningen?

I 2018 ble daværende justisminister Sylvi Listhaug den første norske statsråden som har måttet avtre på grunn av retorikken hun førte. Knappe to uker før hun gikk av, ytret hun i sterk retorisk form at Arbeiderpartiet mener terroristenes rettigheter er viktigere enn nasjonens sikkerhet. Posten ble publisert på hennes Facebook-profil. Hvorfor måtte Listhaug gå? Det skal jeg svare på i neste delkapittel **2.4.4 Polarisering og populisme**.

#### **2.4.4 Polarisering og populisme**

I leksikalsk sammenheng presenteres polarisering i en politisk kontekst som en «betegnelse på en prosess hvor avstanden mellom de viktigste aktørene i et politisk system, (...), øker, eller hvor aktører (...) som står langt fra hverandre, styrkes» (Berg, 2017). Med «avstand» menes det at innholdet i partienes politiske programmer ikke overlapper hverandre på noen måter, og at politiske forlis som «alle» kan akseptere er usannsynlig. Polariserte, politiske tilstander er med andre ord preget av splid mellom de mest betydningsfulle politiske aktørene i et samfunn (Berg, 2017). Hvis uenigheten er «for» stor, kan det gjøre det utfordrende å skape gjensidig forståelse, i tillegg til at fiendtlighet, hat og vold kan eskalere.

En av dem som har behandlet populisme som ideologi er den nederlandske statsviteren Cas Mudde.

«(...) populism is (...) an ideology that considers society to be ultimately separated into two homogeneous and antagonistic groups, (...) ‘the pure people’ versus ‘the corrupt elite’, (...) and which argues that politics should be an expression of the general will of the people” (Mudde, 2004, s. 562).

Populisme har altså en moralsk dimensjon, i tillegg til kravet om at politikken bør være uttrykk for folkets vilje. Ifølge Mudde (2004, ss. 562-563) er populisme en tynn ideologi, som spiller på et polemisert skille mellom «folket» og «makteliten». Med andre ord er populismen vag og abstrakt, noe som gjør at både «folket» og «makteliten» kan tilpasses populistens mer

omfattende ideologiske ståsted, være nasjonalisme, konservatisme, sosialisme eller kommunisme. I den sammenhengen er det nærliggende å eksemplifisere påstanden ved å vise til president Donald Trump og senator Bernie Sanders, som begge under de amerikanske presidentvalgene i 2016 og 2020 fikk til valg på å gjøre opp med Washingtons maktelite, og forsvare interessene til «vanlige amerikanere». Her i Norge ser vi også tendenser til at politikere bruker polariserende og populistisk retorikk for å fremme sitt budskap. 17. oktober 20 stemplet partileder Siv Jensen, på Fremskrittspartiets landsmøte, sine politiske motstandere som «Vingle-Jonas» (Jonas Gahr Støre), «Ulve-Audun» (Audun Lysbakken), «Bompenge-Lan» (Lan Marie Berg) og «Kommunist-Bjørnar» (Bjørnar Moxnes). Til Dagbladet forsvarte hun retorikken med å argumentere for at «jeg er opptatt av klar og tydelig tale» (Dagbladet, 2020). Samferdselsminister Knut Arild Hareide kommenterte i samme sak i Dagbladet at «(...) Frp og Siv Jensen velger å senke debattnivået med Trump-etterlignende retorikk der det blir viktigere å stemple andre med merkelapper enn å peke på gode politiske løsninger, (...) og vi burde gå inn i dette (...) valgåret med respekt for hverandres ulikhet i en tid der verden preges av uro, usikkerhet og splittende retorikk» (Dagbladet, 2020).

Ifølge Mudde (2004, ss. 562-563) finnes det en substans ved populismens idésystem som gjør at det kan karakteriseres som en ideologi. Den tyske statsviteren Jan-Werner Müller hevder derimot i sitt essay «Hva er populisme?» at populisme *ikke* lar seg fastsette av en bestemt ideologi, men en spesifikk «indre logikk» (Muller, 2016, s. 97). Denne indre logikken tar utgangspunkt i å skille «folket» fra «ikke folket», og skaper på den måten en strukturell «oss mot dem»-tankegang, på samme måte som presentert i forrige avsnitt om norske og amerikanske politikere. Populistenes selvoppfatning er med andre ord tuftet på moralsk bedømmelse som preger populistenes forståelse av politiske motstandere (Muller, 2016, ss. 97-98). I 2017 ble «fake news» kåret til årets ord i Norge, og begrepet var på sitt mest populære etter president Donald Trump ble konfrontert av en journalist for å ha offentlig kritisert Englands daværende statsminister, Theresa May. Trump sitt svar til journalisten er siden da blitt berømt; «(...) it's called fake news» (BBC, 2018). Selv om de amerikanske massemediene ikke er president Trump sin politiske motstander, er dette et tydelig eksempel på en populistisk «oppvask» med den makteliten som mediene (den fjerde statsmakten) representerer. Dette innebærer at politikken ikke utelukkende må ses i lys av den tradisjonelle høyre-venstre-aksen, men ut ifra hva populistene mener er «rett» og «galt». Populistenes motstandere regnes derfor ikke som likeverdige politiske motstandere, men representerer i stedet et moralsk «galt» hos populistenes tilhørere. Måten Sylvi Listhaug karakteriserte og beskrev sin politiske motstander

(Arbeiderpartiet) som «galt» - i et svært retorisk splittende ordlag - var med andre ord grunnen til at hun måtte gå av som statsråd.

Polarisering og populisme livnæres av store motsetninger, konflikt og splittende retorikk. I den sammenhengen skal i neste delkapittel belyse et nytt begrep, nemlig hatefulle ytringer. Midtbøen (2017, ss. 12-17) sine data konkluderer med at hatefulle ytringer kan påvirke ytringenes mottakere sett fra et ytringsfrihetsperspektiv. Hvordan veier vi verdien av ytringsfrihet opp mot skaden enkelte ytringer kan medføre? I det neste delkapittelet **2.5 Vern mot hatefulle ytringer** skal jeg redegjøre for begrepet fra et juridisk og et samfunnsvitenskapelig perspektiv. Hvordan rammer hatefulle ytringer mottakerne? Og hvilke konsekvenser får det for dem som rammes?

I tillegg til rapportene til Staksrud et al. (2014) og Midtbøen (2017) skal jeg i de neste avsnittene inkludere funnene fra rapporten «Hatefulle ytringer i offentlig debatt på nett» (Likestillings- og diskrimineringsombudet, 2018). Alle tre rapportene inneholder momenter som er relevante for diskusjonskapittelet.

## **2.5 Vern mot hatefulle ytringer**

Hva regnes som hatefulle ytringer? Midtbøen (2017, s. 12) presiserer at hatefulle ytringer er et krevende begrep å definere. Den rettslige forståelsen av begrepet fremgår imidlertid av straffeloven § 185 (også omtalt med tilnavnet rasismeparagrafen) og lyder som følgende:

«Med diskriminerende eller hatefull ytring menes det å true eller forhåne noen, (...) fremme hat, forfølgelse eller ringeakt overfor noen på grunn av deres a) hudfarge eller nasjonale eller etniske opprinnelse, b) religion eller livssyn, c) seksuelle orientering, eller d) nedsatte funksjonsevne» (Straffeloven, 2005).

Midtbøen sin undersøkelse (2017, ss. 13-14) viser at respondentene med innvandrerbakgrunn har mottatt hatefulle ytringer i henhold til straffelovens § 185 basert på etnisitet, nasjonalitet, hudfarge, religion, nedsatt funksjonsevne og seksuell orientering i større grad enn majoritetsbefolkningen (7% mot 1.6%). Hvis definisjonen utvides til å inkludere hatefulle ytringer rettet mot kjønn og personlighet reduseres spriket mellom respondentene med og uten innvandrerbakgrunn med mellom 3% og 4% (Midtbøen, 2017, s. 14). Han (Midtbøen, 2017, s.

15) poengterer også at tallene om respondentenes opplevelser av å motta hatefulle ytringer rommer mer enn den juridiske definisjonen og straffelovens § 185. Rapporten «Hatefulle ytringer i offentlig debatt på nett» fra 2018 viser at det er langt flere ytringer som etterlater seg alvorlige skadevirkninger enn de som omfattes av det norske straffeforbudet (Likestillings- og diskrimineringsombudet, 2018, s. 9). Dette perspektivet er også gjenstand for Midtbøens (2017, s. 12) analyse.

Europarådets kommisjon mot rasisme og intoleranse (ECRI) utarbeider generelle anbefalinger om tiltak for å bekjempe rasisme og intoleranse. Organisasjonen er et traktatfestet og uavhengig overvåkningsorgan med målsetting om å bekjempe fordommer, diskriminering og vold mot personer eller grupper i medlemslandene. ECRI tar i anbefalingen «ECRI General Policy Recommendation no. 15» utgangspunkt i en bredere definisjon av hatefulle ytringer. De definerer begrepet som følgende:

«Hate speech is (...) the advocacy, promotion or incitement of the denigration, hatred or vilification of a person or group of persons, as well any harassment, insult, negative stereotyping, stigmatization or threat of such person or persons and any justification of all these forms of expression – that is based on a non-exhaustive list of personal characteristics or status that includes (...) colour, language, religion or belief, nationality or national or ethnic origin, as well as descent, age, disability, sex, gender, gender identity and sexual orientation» (European Commission against Racism and Intolerance, 2016, s. 16)

ECRI begrunner anbefalingene om tiltak for å bekjempe rasisme og intoleranse innledningsvis i «ECRI General Policy Recommendation No. 15» (2016, ss. 3-5). Det er denne definisjonen jeg har valgt å bygge min forståelse av begrepet på.

Hvorfor er arbeidet for å motvirke hatefulle ytringer viktig? Jeg vil i den sammenhengen trekke frem noen belegg fra anbefalingen:

- «(...) ignorance and insufficient media literacy, as well as alienation, discrimination, indoctrination and marginalization, can be exploited to encourage the use of hate speech without the real character and consequences of such speech being fully appreciated (...)

- (...) politicians, religious and community leaders and others in public life have a particularly important responsibility in this regard because of their capacity to exercise influence over a wide audience (...)
- (...) the use of hate speech can reflect or promote the unjustified assumption that the user is in some way superior to a person or a group of persons that is or are targeted by it (...)

(European Commission against Racism and Intolerance, 2016, ss. 3-4)

Så, hvordan veier vi verdien av ytringsfrihet opp mot skaden enkelte ytringer kan medføre? En klassisk tilnærming er det såkalte «balance of benefits and harms»-prinsippet (Staksrud, et al., 2014, s. 19). Dette prinsippet understreker at ytringsfriheten i noen tilfeller må veies opp mot andre verdier og hensyn. Denne tilnærmingen betoner ytringsfrihetens grunnleggende verdi, men legger til grunn at den i noen tilfeller må vurderes med utgangspunkt i skaden den kan medføre (Staksrud, et al., 2014, s. 19). I Grunnlovens § 100 om ytringsfrihet (endret med grunnlovsvedtak og kunngjort med res. 1. juni 2018 nr. 288) presiseres det at forhåndssensur kan tillates for å beskytte barn og ungdom i de tilfellene hvor innholdet vil kunne påføre skade (Justis- og beredskapsdepartementet, 2018).

Uavhengig av om vi opererer med en smal eller bred forståelse av begrepet «hatefulle ytringer», finnes det en rekke fellestrekk i beskrivelsen av fenomenet. Likestillings- og beredskapsombudets rapport «Hatefulle ytringer i offentlig debatt på nett» (2018) presiserer at hatefulle ytringer ofte rammer enkeltpersoner eller gruppers verdighet og anseelse i samfunnet, og baseres i mange tilfeller på fordommer og negative stereotyper. Ytringenes avsendere er ofte påvirket av ubegrunnet frykt for mangfold og/eller forestillinger om naturgitte hierarkier (Likestillings- og diskrimineringsombudet, 2018, s. 10). Rapporten fremhever skadevirkningene slike ytringer kan gi mottakerne, uavhengig av om de faller inn under den juridiske (smale) eller den samfunnsvitenskapelige (brede) definisjonen (Likestillings- og diskrimineringsombudet, 2018, s. 10). Disse er følgende:

- «hatefulle ytringer (...) bidrar til sosial eksklusjon og økt polarisering som bryter ned det sosiale fellesskapet
- Hatefulle ytringer (...) virker avskrekkede for demokratisk deltakelse
- Hatefulle ytringer holder liv i fordommer (...)

- Hatefulle ytringer (...) innebærer en nedvurdering av grupper overfor publikum
- Hatefulle ytringer skaper angst (...) hos gruppene som ytringene rettes mot
- Hatefulle ytringer fratrar mennesker deres verdigheter ved å signalisere at dersom de tilhører visse grupper, er de ikke likeverdige borgere av samfunnet»

(Likestillings- og  
diskrimineringsombudet, 2018, s. 11)

Normative diskusjoner om ytringsfrihet hviler altså i stor grad på antakelser om at den offentlige debatten kan ha en inkluderende eller ekskluderende karakter, og at denne debatten drar samfunnet i den ene eller den andre retningen.

Det videre fokuset i teorikapitlet vil handle om skolens virksomhet. Jeg vil i det neste delkapitlet definere og redegjøre for begrepene informasjonskompetanse, kildekritikk og literacy i forbindelse med elevenes opplæring om kritisk tenkning. I den sammenhengen skal jeg i delkapittel **2.6 «Utdanning til demokrati»** komme inn på Dewey (ref. i Vaage, 2000) sine tanker om skolen som demokratisk institusjon, som jeg presenterte kort i oppgavens innledning. For å aktualisere teorien for dagens skole skal jeg deretter legge frem noen av Ludvigsen-utvalgets funn i rapporten «Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser» (NOU, 2015: 8) vedrørende kildevurdering og kritisk tenkning. Jeg skal også trekke frem noen utvalgte deler fra de nye læreplanene som ble iverksatt i august 2020. Er dagens skole blitt den demokratiske bærebjelken Dewey etterlyste tidlig på nittenhundretallet?

## **2.6 Informasjonskompetanse, kildekritikk og literacy**

Informasjonskompetanse, kildekritikk og literacy er tre begreper med en tydelig rød tråd som binder dem sammen. Informasjonskompetanse er et nøkkelbegrep i vitenskapelige diskusjoner om kildekritikk, og defineres av Pål Bertnes og Bård Sverre Tuseth i deres bok *Faglig informasjon på internett* (2012, s. 20) som «ulike kunnskaper og ferdigheter som gjør det mulig å tilegne seg ny viten». Bertnes og Tuseth presiserer i den sammenhengen også at kunnskap om hvor du skal søke og hvordan du vurderer de kildene du finner, er viktige elementer i vår informasjonskompetanse (2012, s. 20). Det handler med andre ord om å oppnå en kritisk forståelse, og en kritisk *innstilling*. Er kilden troverdig, pålitelig og nøyaktig? Og hvilke

kriterier ligger til grunn for å vurdere hvilke kilder som nettopp er - eller ikke er - troverdige, pålitelige og nøyaktige? På den måten sidestiller Bertnes og Tuseth (2012, ss. 20-21) de kildekritiske momentene i informasjonskompetansen med vår «internett-literacy» - på norsk internett-tekstforståelse (min oversettelse) - som er sentralt i denne oppgaven.

Det finnes både en smal og en bred forståelse av begrepet literacy. En smal forståelse defineres ofte som kompetanse knyttet til lesing, skriving og vurdering av ulike tekster, mens en bred forståelse også inkluderer aspekter som å kunne vurdere tekster med et kritisk blikk og aktiv bruk av flere ulike kilder. FNs organisasjon for utdanning, vitenskap og kultur (UNESCO) har definert en av de mest internasjonalt brukte definisjonene av literacy. Den lyder som følgende:

«Literacy is the ability to identify, understand, interpret, create, communicate and compute, using printed and written materials associated with varying contexts. Literacy involves a continuum of learning in enabling individuals to achieve their goals, to develop their knowledge and potential, and to participate fully in their community and wider society»

(UNESCO, 2004, s. 13)

Som vi ser er dette en bred definisjon av literacy. Denne definisjonen har en sosiokulturell tilnærming. Et sentralt aspekt ved denne definisjonen handler om å kunne identifisere, forstå og tolke ulike typer tekster i ulike kontekster. Det er vanlig å dele literacy-begrepet inn i to perspektiver:

- Literacy som kognitive ferdigheter, og
- Literacy som sosial praksis.

(UNESCO, 2004, ss. 13-14, min oversettelse)

Det kognitive perspektivet tar for seg hvordan våre psykologiske ferdigheter gjør oss i stand til å bruke språk til å «skape mening». I et skoleperspektiv har denne typen forskning bidratt til å sette lys på hvordan vi på best mulig måte kan undervise i lesing og skriving. Literacy som sosial praksis fokuserer, på den andre siden, på hvordan vi bruker tekst og språk i ulike sosiale



sammenhenger, siden språk og tekst alltid produseres i en større sosial sammenheng. Eller som Olsen (1994) påpeker:

«For å være språkkyndig er det aldri nok å kunne ordene (...). Man må også kunne delta i diskursen av et bestemt tekstsamfunn».

(ref. i Kleve & Skaar, 2014, s. 9, min oversettelse)

De ulike perspektivene viser at literacy er et komplekst begrep som omfavner en rekke ulike forståelser. Basert på en sammenfatning av disse perspektivene har jeg foretatt en tolkning gjennom å skissere tre ulike forståelser av kildekritikk. Det innebærer følgende:

- å kunne vurdere informasjon
- å kunne være kritisk
- å kunne orientere seg i ulike medier

I den sammenhengen skal jeg i neste delkapittel presentere hva Ludvigsen-utvalgets rapport «Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser» (NOU, 2015: 8) om kildevurdering sier om kildevurdering.

### **2.6.1 Ludvigsen-utvalget om kildevurdering**

I 2013 nedsatte Stoltenberg-regjeringen en komite som skulle se på hvilke kompetanser elevene vil trenge i fremtiden, også kalt *21st Century Skills*. Hvilket samfunns- og arbeidsliv skal dagens unge bli en del av? Og hvilke tiltak må iverksettes for å forberede elevene på dette samfunns- og arbeidslivet? Komiteen fikk navnet Ludvigsen-utvalget, og i 2015 la de frem sine anbefalinger for fremtidens skole. Disse ble gradvis iverksatt i august 2020. Blant disse kompetansene har kritisk tenkning, problemløsning, informasjonssikkerhet og kildekritikk fått større plass enn tidligere (NOU: 8, 2015, s. 33-34). Ludvigsen-utvalget beskriver kompetansene elevene skal bør tilegne seg i forbindelse med informasjons- og kildekritikk på følgende måte:

«(...) resonnerer og analyserer, identifiserer relevante spørsmål og (...) kunne bruke relevante strategier for kompleks problemløsning (...). (...) vurdere påstander,

argumenter og beviser fra ulike kilder i sammensatte og ukjente situasjoner, (...) ta rasjonelle valg og (...) beslutninger (...) ved bruk av vitenskapelige metoder»

(NOU: 8, 2015, s. 33)

NOU-rapporten fra 2015 presiserer også at kritisk tenkning og problemløsning er viktigere i dag enn det har vært tidligere, og at det trolig vil få økt betydning i tiden fremover. Dette begrunnes ved å vise til kompleksiteten (krevende, globale utfordringer) i samfunnet, og den store tilgangen på informasjon som gir hver enkelt av oss et behov for å kunne gjøre kritiske vurderinger når vi skal håndtere ulike problemstillinger (NOU, 2015: 8, ss. 33-34). Dette gjelder i særlig stor grad informasjon som er tilgjengelig digitalt, siden den bare i varierende grad er kvalitetssikret. Informasjon som er publisert digitalt kan også være lagt ut av personer eller organisasjoner med andre formål enn å spre korrekt og sannferdig informasjon (NOU, 2015: 8, s. 33). Rapporten redegjør for denne typen kritisk tenkning gjennom dette sitatet:

«Kritisk tenkning innebærer å bruke vitenskapelige metoder (...) for å vurdere holdbarheten av informasjon og argumenter. Å kunne gjøre etiske vurderinger og utvise dømmekraft inngår i den kritiske vurderingsevnen elevene bør utvikle.»

(NOU, 2015: 8, s. 33)

I den forbindelse skal jeg i neste avsnitt legge frem hva de nye læreplanene fra 2020 sier om kildevurdering. Vil kritisk tenkning få en større plass i fremtidens skole?

## **2.6.2 Kildevurdering i de nye læreplanene fra 2020**

I august 2020 ble skolens innhold fornyet gjennom nye læreplaner. Daværende (18. november 2019) kunnskapsminister Jan Tore Sanner skrev i en pressemelding med overskriften «Forny skolen innhold: Nye læreplaner skal gi elevene tid til mer fordypning» på Regjeringen.no følgende om de nye læreplanene:

«Samfunnet endrer seg med ny teknologi, ny kunnskap og nye utfordringer. Dette stiller krav også til fremtidens skole. Derfor har blant annet digitale

ferdigheter fått en tydeligere plass i de nye læreplanene. Dette handler om god digital dømmekraft, kildekritikk og informasjonssikkerhet. (...)»

(Kunnskapsdepartementet, 2019)

Kritisk tenkning og digitale ferdigheter inkluderes nå som en helt sentral del av den grunnleggende opplæringen. Med underoverskriften «Opplæringens verdigrunnlag 1.3. Kritisk tenkning» i læreplanens overordnede del, står det følgende om hvordan elevene skal lære seg å forholde seg til kilder fra et kritisk ståsted:

«(...) opplæringen skal gi elevene en forståelse av kritisk og vitenskapelig tenkning, og at dette innebærer å bruke fornuften på en undersøkende og systematisk måte. (...). Elevene skal kunne vurdere ulike kilder til kunnskap og tenke kritisk om hvordan kunnskap utvikles. De skal også kunne forstå at deres egne erfaringer, standpunkter og overbevisninger kan være ufullstendige eller feilaktige. (...). Opplæringen må derfor søke en balanse mellom respekt for etablert viten og den utforskende og kreative tenkningen som kreves for å utvikle ny kunnskap»

(Utdanningsdirektoratet, 2020a)

Fagenes innhold er også fornyet, og i den forbindelse vil jeg vise til noen av kompetansemålene i norskfaget. Etter 4. trinn skal elevene kunne «samtale om forskjellen mellom meninger og fakta i tekster» (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Dette handler altså om tekstkompetanse, elevenes *literacy*. Etter 7. trinn skal elevene også kunne «orientere seg i faglige kilder på bibliotek og digitalt, vurdere hvor pålitelige kildene er, og vise til kilder i egne tekster» (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Når elevene er ferdige på mellomtrinnet skal de med andre ord ha utviklet god dømmekraft når det kommer til kildevurdering. Målet er at skolen skal bidra til at elevene blir nysgjerrige, stiller spørsmål, utvikler vitenskapelig og kritisk tenkning og handler med etisk bevissthet.

## 2.7 John Dewey og «Utdanning til demokrati»

I dette delkapitlet skal jeg presentere noen perspektiver fra Sveinung Vaages bok *Utdanning til demokrati* (2000) om utdanningsfilosofen John Deweys tanker om utdanning som demokratiets grunnpilar. Det første perspektivet er fra kapittelet «Utdanningskritikk og demokratisering» (Vaage, 2000, ss. 67-121) og tar for seg skolens demokratiske funksjon i et samfunnsmessig perspektiv. Det andre perspektivet er fra kapittelet «(...), forandring og demokrati» (Vaage, 2000, ss. 231-263). Henger skolen etter resten av samfunnet? Ja, hevdet Dewey tidlig på nittenhundretallet (ref. i Vaage, 2000, s. 251). Det samme hevdet Vaage (2000, ss. 251-252) i sine refleksjoner nesten hundre år senere.

### 2.7.1 «Utdanningskritikk og demokratisering»

Vaage (2000) skriver følgende:

«(...) skolen har blitt hengende etter den generelle samtidige sosiale bevegelsen, og mye av det som er utilfredsstillende, (...), kommer av diskrepansen mellom skolens relativt udemokratiske organisasjon, (...), og veksten og utvidelsen av det demokratiske prinsipp i livet utenfor skolen»

(Vaage, 2000, s. 85).

Han (Vaage, 2000, s. 86) presiserer imidlertid også at skolen siden Deweys tid (1859-1952) har lyktes i å bli et system med «demokratiske tankeganger», men at enkeltindividets tankeaktivitet, være lærere og elever, fortsatt holdes tilbake. Lærere kan, ifølge Vaage (2000, s. 86), ikke handle konstruktivt og på eget initiativ. Argumentasjonsrekken til Vaage (2000, ss. 86-88) peker på at det offentlige skolesystemet er organisert på en måte som i stor grad regulerer læreres handlingsrom, og at dette er udemokratisk. Når undervisningens innhold og metoder tres over hodet på lærere, legger dette, ifølge Vaage (2000, s. 88) et bånd på læreres intellekt. Hvis lærere ikke kan betros det intellektuelle ansvaret til å diktere sin egen undervisning blir hele det demokratiske prinsippet undergravd. Hvordan kan det rettfærdiggjøres? Hvorfor er ikke de demokratiske bærebjelkene til resten av samfunnet gjeldende i skolen? Vaage (2000, s. 89) viser til det han refererer til som en allmenn oppfatning om at «lærerkorpset er (...) udyktig og

uintelligent og uansvarlig». Men, skal ingen få demokratisk ansvar før de er klare, ville den demokratiske utviklingen stått stille (2000, s. 89).

Vaage (2000, s. 90) kommer i den sammenhengen også inn på hvordan elevene rammes av det kan kaller «udemokratisk undertrykkelse». Han skriver at skolen ofte sentrerer seg rundt det som allerede finnes av ferdiglaget, tilgjengelig annenhåndsmateriale. Er dette demokratisk? Nei, hevder Vaage (2000, s. 92). På den måten argumenterer han for at skolen, som jeg stilte spørsmål ved innledningsvis (se kapittel **1.1 Noen utvalgte samfunnstrender**), henger etter resten av samfunnet på det demokratiske planet. Dette er bortimot synonymt med Deweys tanker (ref. i Vaage, 2000, ss. 37; 85) om at utdanningen bør være ledende i den demokratiske utviklingen, og ikke bli hengende etter.

### **2.7.2 «(...), forandring og demokrati»**

Samfunnet endrer seg hver dag, hele tiden, og Vaage (2000, s. 251) poengterer i den sammenhengen, som beskrevet i forrige delkapittel, at skolen har en tendens til å henge etter. Vaage (2000) konkretiserer påstanden på følgende måte:

«(...) livsvilkårene er i kontinuerlig utvikling. (...). Det er en absolutt umulighet å utdanne barnet til en fastlagt plass her i livet. Hvis utdanning bevisst eller ubevisst har dette som grunnlag, vil den ende med ikke å gjøre den framtidige samfunnsborgeren rustet til en plass i livet i det hele tatt, men gjøre ham til en drone, en snylter, eller til en direkte hemmende faktor i utviklingen framover»

(Vaage, 2000, s. 138)

Dette er ifølge Vaage (2000, ss. 138; 251-253) udemokratisk. Han presiserer i den sammenhengen at mange mener at skolen må avspeile de samfunnsmessige forandringene som alt har inntrådt, men at også mange - inkludert ham selv og Dewey (2000, ss. 251-252) - anser dette som skremmende uambisiøst. Dewey mener at skolen bør spille en sentral rolle i å stake ut kursen for samfunnsmessig forandring, og på den måten ta en aktiv del i konstruksjonen av en ny samfunnsorden (ref. i Vaage, 2000, s. 251). Vaage frigjør seg flere ganger fra Deweys tankerekker, og belyser sine egne meninger om nåtidens skole. Han skriver at skolen, etter hans syn, spiller en viktig rolle i å frambringe samfunnsmessig forandring, men at utfordringene

sentrerer seg rundt hvorvidt dette gjøres på en bevisst eller ubevisst måte (Vaage, 2000, s. 252). Dersom sistnevnte tilfellet, er det, ifølge Vaage (2000, ss. 252-253), kritikkverdig og uansvarlig. Han poengterer at samfunnstilstanden aldri er ensartet, men at endringene som skjer peker i forskjellige retninger. Dette begrunnes med at det er aldri er utelukkende ett klart mønster som dominerer, men mange. Det er derfor problematisk hvis samfunnet ikke har en bevissthet rundt rollen skolen spiller for demokratiet (2000, ss. 252-253).

Vaage (2000, s. 267) skriver videre at «alt som sperrer for fri og fullstendig kommunikasjon (...) danner barrierer som skiller menneskene i grupper (...), og undergraver dermed demokratiet som livsform». På den måten er intoleranse, utskjelling og ukvemsord, på bakgrunn av forskjeller som eksempelvis politikk eller religion, truende for demokratiet. Han (Vaage, 2000, s. 267) legger også til at slik forskjellsbehandling - i tillegg til diskriminering på bakgrunn av hudfarge, kultur eller formue - ikke bare er truende for demokratiet, men et svik mot fremtidige samfunnsborgere. Demokratiets tro på menneskers likeverd, uansett forutsetninger, evner og egenskaper, er - ifølge Vaage (2000, s. 266) - viktig å verne om.

## **2.8 «Barn og medier 2020»**

Hvilke muligheter og utfordringer møter barn og unge i sin digitale hverdag? For å kunne sette i gang gode tiltak for å beskytte barn og ungdom mot feilinformasjon og skadelig innhold på internett, trenger vi kunnskap og innsikt i deres digitale liv. Siden 2006 har Sentio Research Norge på oppdrag fra Medietilsynet annethvert år - gjennom prosjektet «Barn og medier» - samlet inn data om nettopp barn og unges medievaner. De har i den sammenhengen spurt i underkant av 3.400 barn og ungdommer mellom 9 og 18 år - fra 51 skoler i alle landets fylker - spørsmål om egen mediebruk og opplevelser knyttet til internett, mobiltelefonbruk, dataspill og sosiale medier. Spørsmålene handler blant annet om deres digitale kompetanse, deltakelse og dømmekraft, i tillegg til foreldrenes regulering.

Spørsmålene fra «Barn og medier 2020» tar utgangspunkt i fokusgruppeintervjuer Medietilsynet gjennomførte med barn og unge mellom 9 og 18 år høsten 2019. Slik utviklet de nye og relevante spørsmål, med utgangspunkt i informantenes innspill og tanker om hva undersøkelsen burde fokusere på og prioritere. Dette resulterte i en rekke tematiske delrapporter med fokus på følgende kategorier:

- Sosiale medier og skadelig innhold på nett
- Falske nyheter
- Gaming og pengebruk i dataspill
- Nakenbilder og seksuelle kommentarer
- Ungdoms erfaring med porno
- Salg av alkohol og hasj, og planlegging av slåsskamper

I delkapittel **2.8.1 Delrapport 1, «Om sosiale medier og skadelig innhold på nett»** og **2.8.2 Delrapport 2 «Om falske nyheter»** vil jeg presentere hovedfunnene fra de to første rapportene (Medietilsynet, 2020a; Medietilsynet, 2020b).

### **2.8.1 Delrapport 1, «Om sosiale medier og skadelig innhold på nett»**

Nesten alle barn og unge mellom 9 og 18 år har teknologisk utstyr tilgjengelig hjemme, enten eget utstyr eller utstyr på deling med andre i familien. Hele 97 % har sin egen mobil, 70 % har sin egen datamaskin, 57 % har sitt eget nettbrett (iPad eller lignende) og 51 % har sin egen TV (Medietilsynet, 2020a, s. 4). Blant de som har svart at de ikke har eget utstyr, svarte de aller fleste at de har utstyr tilgjengelig til disposisjon. Dette gjelder spesielt mobiltelefon og datamaskin (Medietilsynet, 2020a, s. 4). Respondentene svarte også på flere spørsmål om deres bruk av sosiale medier og andre applikasjoner (Medietilsynet, 2020a, ss. 9-13). 95 % av respondentene svarte i den sammenhengen at de bruker YouTube, 80 % at de bruker Snapchat, 60 % at de bruker TikTok, 65 % at de bruker Instagram, 51 % at de bruker Facebook og 19 % at de bruker Twitter (Medietilsynet, 2020a, s. 9). På spørsmål om hvor ofte respondentene gjør ulike aktiviteter på internett svarte 81 % at de søker etter informasjon på internett hver uke eller oftere, mens 79 % bruker internett til skolearbeid eller lekser hver uke eller oftere (Medietilsynet, 2020a, s. 20).

De av respondentene som var mellom 13 og 18 år fikk også spørsmål som dreide seg rundt om de i løpet av det siste året har sett innhold eller diskusjoner med hatmeldinger, måter å skade seg selv på, skremmende eller voldelige bilder eller reklame om slanking. 43 % svarte i den sammenhengen at de en eller flere ganger har sett skremmende eller voldelige bilder, og 43 % svarte at de har observert hatmeldinger som angriper bestemte grupper eller enkeltpersoner på

bakgrunn av hudfarge, religion, nasjonalitet eller seksualitet (Medietilsynet, 2020a, s. 20). 34 % svarte også at de en eller flere ganger har kommet over informasjon om slanking som kan knyttes opp til spiseforstyrrelser, og 30 % av respondentene svarte at de har sett innhold som med steg-for-steg-instruksjoner med ulike måter man kan skade seg selv på (Medietilsynet, 2020a, s. 20).

### **2.8.2 Delrapport 2, «Om falske nyheter»**

Respondentene i «Barn og medier 2020»-undersøkelsen fikk spørsmål knyttet til kildekritikk og «falske nyheter» (Medietilsynet, 2020b, ss. 5-11). På spørsmålet om respondentene det siste året har kommet over en nyhet de mistenkte var usann eller falsk, svarte 67 % «ja», 11 % «nei», og 22 % «vet ikke» (Medietilsynet, 2020b, s. 5). Andelen som svarte «vet ikke» er størst blant jentene i ungdomsskolealder.

Hva oppgir respondentene at de gjør når de ser en nyhet de mistenker er usann eller falsk? Hele 60 % svarte at de gjør «ingenting», 30 % undersøker saken nærmere, for eksempel på Google, 21 % sjekker kjente nyhetskilder som NRK, VG, Dagbladet eller Aftenposten, 13 % snakker med en venn eller en voksen om nyhetssaken, og 6 % benytter seg av ulike faktasjekk-tjenester som Faktisk.no eller Mylder.no (Medietilsynet, 2020b, s. 6). I den sammenhengen er det interessant å merke seg at guttene i undersøkelsen er overrepresentert blant de som svarte at de gjør «ingenting» når de mistenker at en nyhet er usann eller falsk (Medietilsynet, 2020b, s. 7). Respondentene ble også spurt om hvor de kommer over nyhetene de mistenker er usanne eller falske. 66 % svarte da at de i all hovedsak kommer over nyhetene i sosiale medier, 40 % svarte ulike nettsider, 23 % svarte YouTube, 15 % svarer Google eller lignende søkemotorer, 11 % svarte nettavisene, 7 % svarte blogger og 6 % svarte at de kommer over disse nyhetene fordi familie, venner eller andre bekjente sender dem nyhetslenker.

I delkapittel **2.9 Elevenes psykososiale miljø** skal jeg presentere elevenes rettigheter med tanke på deres sosiale tilhørighet til skolen. Motsetningene mellom delkapittel **2.4 Retorisk overtalelse** om polariserende og populistisk retorikk i digitale medier og delkapittel **2.9 Elevenes psykososiale miljø** danner mye av grunnlaget for diskusjonskapittelet **5.0 DISKUSJON**.



## **2.9 Elevenes psykososiale miljø**

Skolens psykososiale miljø avhenger av hvordan ansatte og elever oppfører seg ovenfor hverandre på skolen. Ifølge Opplæringslovens § 9a-1 har alle barn i den norske skolen rett på et psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring.

### **2.9.1 Begrepsavklaring**

Utdanningsdirektoratet (2010) definerer begrepet psykososialt miljø på følgende måte:

«Med psykososialt miljø menes her de mellommenneskelige forholdene på skolen, det sosiale miljøet og hvordan elevene og personalet opplever dette. Det psykososiale miljøet handler også om elevenes opplevelse av læringssituasjonen»

(Utdanningsdirektoratet, 2010)

Vernet skal ifølge regelverkstolkningene til Utdanningsdirektoratet (2010) stå sterkt, og det er hvordan det psykososiale miljøet virker inn på den enkelte elevens helse, trivsel og læring som er avgjørende. Det er altså elevenes subjektive opplevelse som ligger til grunn for vurderingen av det psykososiale miljøet. Konsekvensene av dette er at en elev sin påstand om at hans eller hennes psykososiale miljø ikke er tilfredsstillende - ifølge § 9a-3 og § 9a-4 (Utdanningsdirektoratet, 2010) - ikke kan avvises. Dersom en elev opplever et utsagn eller en handling som krenkende, skal dette med andre ord aldri bagatelliseres. Eksempler på dette kan være mobbing, vold, rasisme og utestenging, eller enkeltstående utsagn om utseende eller funksjonshemninger. I slike tilfeller vil skolens undersøkelsesplikt etter Opplæringslovens § 9a-3 annet ledd pålegge læreren en plikt til starte videre undersøkelser. Det understrekes at kravet i § 9a-1 suppleres med § 9a-3 første ledd, som presiserer at det psykososiale miljøet skal bidra til å gi elevene trygghet og sosial tilhørighet. Ingen elever skal måtte grue seg til å gå på skolen.

## 2.9.2 Sosial tilhørighet

Lovverket vektlegger i Opplæringslovens § 9a-2 viktigheten av elevenes egen opplevelse av sosial tilhørighet har i forbindelse med helse, trivsel og læring i det psykososiale skolemiljøet (Opplæringsloven, 2002). Men hva menes med sosial tilhørighet? Jeg skal først definere begrepet ved å vise til Helle (2017) og Havik (2018). Deretter skal jeg redegjøre for hvilke konsekvenser elever som mangler sosial tilhørighet til klassen sin kan oppleve. Dette skal jeg gjøre ved hjelp av Baumeister og Leary (1995) sin høyt respekterte teori «Need to belong».

Førstelektor i spesialpedagogikk ved lærerutdanningen til Universitetet i Stavanger Lars Helle, definerer i sin bok *Å tenke didaktisk* (2017) sosial tilhørighet i skolen som «(...) sosialt trygge elever, (...) i et miljø som bidrar til en opplevelse av felleskap, (...) der ingen blir latterliggjort» (Helle, 2017, s. 45). Han hevder også at det å oppleve sosial tilhørighet er en absolutt forutsetning for læring, og at arbeidet med læringsmiljøet er en av læreres aller viktigste didaktiske oppgaver (Helle, 2017, ss. 45-46). Postdoktor ved Læringsmiljøsentret ved Universitetet i Stavanger, Trude Havik, påpeker også i sin bok *Skolefravær – Å forstå og håndtere skolefravær og skolevegring* (2018) at elever som opplever sosial tilhørighet har større tro på seg selv, at de føler seg respektert og de respekterer andre (Havik, 2018, s. 68). De presterer også bedre faglig (2018, ss. 67-68). Hun presiserer i den sammenhengen at engasjerte foreldre kan være en stor støtte i skolens arbeid for et trygt og stabilt læringsmiljø og elevenes sosiale tilhørighet (Havik, 2018, s. 68).

I 1995 utviklet Roy F. Baumeister og Mark R. Leary en teori som støttet den antatte hypotesen om at alle mennesker har grunnleggende og medfødte behov for tilhørighet. Teorien fikk navnet «Need to belong», og har siden da vært en bærebjelke i fagmiljøet. Funnene deres viser klare tendenser til at mennesker som mangler tilhørighet er i risikozonen for å utvikle psykiske lidelser, sosiale utfordringer og atferdsproblemer (Baumeister & Leary, 1995, s. 497). Med dette utgangspunktet kan vi si at avvisning og ensomhet kan gi utslag og endre mennesker på destruktive vis. Opplevelsen av å «høre til» er en livslang prosess, men grunnlaget dannes ofte i barndommen (Baumeister & Leary, 1995, s. 498). På den måten vil ikke elevenes følelse av å høre til utelukkende prege trivselen her og nå, men også senere i livet. Gruppetilhørighet spesielt, fyller elevenes grunnleggende behov for positive og varige relasjoner med andre. Tilhørighet er med andre ord en opplevelse av å høre til i det systemet man er en del av, og helt avgjørende for vår fysiske og psykiske trivsel (Baumeister & Leary, 1995, ss. 497-499).

## 2.10 Oppsummering

Gjennom dette teorikapitlet har jeg satt problemstillingen min inn i en større kontekst. Siden jeg ikke har funnet noen tidligere studier med lignende problemstillingen, har jeg tatt utgangspunkt i følgende forskningsspørsmål når jeg har utformet teorikapitlet:

- **Hvilket forhold har elever på mellomtrinnet til digitale, nyhetsbærende medier?**
- **Hvordan tenker én lærer på mellomtrinnet at innvandringskritisk retorikk i digitale medier påvirker hans elever?**
- **Hvordan fyller skolen i den sammenhengen sin rolle som demokratisk institusjon?**

Teorien jeg har lagt frem i dette kapitlet viser at barn og unge har et tett forhold til teknologisk utstyr. Elevene har også stor tilstedeværelse i ulike digitale medier, og er i den sammenhengen sårbare i møte med polarisert og populistisk retorikk i sosiale medier. Men hvordan påvirker dette kulturelt mangfoldige klasserom? Etter kapittel **3.0 METODE** skal jeg presentere og analysere funnene mine, før jeg i diskusjonskapitlet skal drøfte dem i lys av teorien fra dette kapitlet.

## **3.0 METODE**

Jeg valgte tidlig å basere studien min på en kvalitativ forskningstilnærming; nærmere bestemt to uker med etnografi-inspirert observasjon, ett kvalitativt dybdeintervju med én lærer og tre fokusgruppeintervjuer med lærerens elever. I dette kapittelet skal jeg først redegjøre for hva som kjennetegner kvalitative forskningsmetoder, og argumentere for hvorfor en kvalitativ tilnærming var godt egnet for denne undersøkelsen. Jeg vil også redegjøre for etnografisk og hermeneutisk tilnærming, samt skrive noen ord om hvorfor jeg anser disse to teoriene som relevante for min metodetrianglerende undersøkelse. Videre vil jeg mer spesifikt gå inn på min oppgave og de konkrete valgene jeg tok når jeg planla og gjennomførte datainnsamlingen, og si noe om prosessen med å analysere et empirisk datamateriale. Avslutningsvis skal jeg redegjøre for de etiske aspektene ved forskningsmetodene, i tillegg til å presisere viktigheten av god validitet og reliabilitet. Intensjoner og holdninger står sentralt i alle delene av dette kapittelet.

### **3.1 To retninger innen samfunnsvitenskapelig forskning**

En metode er en fremgangsmåte for å finne gyldig og troverdig kunnskap om virkeligheten (Jacobsen, 2015, s. 15). Ifølge Ann Kristin Larsen (2012, s. 21) får vi to ulike typer data ved hjelp av kvalitative og kvantitative metoder, og metodene representerer dermed ulike kunnskapsperspektiver. Hun understreker i denne sammenhengen at det er avgjørende at forskeren på forhånd er bevisst hvilken type data han eller hun er ute etter (Larsen, 2012, s. 22). Vitenskapsforskere har i den senere tid oppdaget kvalitative forskningsmetoders betydning for forskermiljøet, noe som har bidratt til å legitimere og anerkjenne slike undersøkelser som likeverdige fremgangsmåter sammenlignet med kvantitative studier. I motsetning til kvantitative undersøkelser, der det gis henholdsvis få opplysninger fra mange informanter, får forskeren mer utdypende beskrivelser ved bruk av kvalitative forskningsmetoder (Larsen, 2012, s. 24). Line Christoffersen og Asbjørn Johannesen (2012, s. 17) poengterer at de kvalitative metodene er mer fleksible og mindre formelle enn de kvantitative metodene. Det var viktig for meg at interaksjonen mellom meg selv, klassen og deres lærer skulle være spontan og genuin, og ikke preget av skreddersydde svar og handlinger. Jeg ville også ha muligheten til å undersøke mer detaljerte aspekter ved problemstillingen enn kvantitativ forskning tillot meg. En kvalitativ tilnærming var derfor å foretrekke.

## 3.2 Etnografi og hermeneutikk

Etnografisk og hermeneutisk tilnærming har mange likheter, men også flere forskjeller. Et spørsmål mine medstudenter ga meg, var: «Hvorfor trenger du å bruke begge tilnærmingene i én undersøkelse? Er ikke det litt smør på flesk?» Selv om jeg forstår bakgrunnen for spørsmålet, var svaret mitt konstant nei. Selv om tilnærmingene har ulike fokusområder er de, slik jeg forstår dem, ikke motstridende, og spesielt ikke for meg som skulle benytte meg av metodetriangulering (begrepet defineres i delkapittel **3.3 Metodetriangulering**). Selv om observasjonen min var etnografi-inspirert innså jeg, etter flere gode forelesninger om hermeneutikken på masterstudiet, at denne tilnærmingen var relevant for hvordan jeg behandlet min egen forforståelse og tanker om tematikken. Dette skal jeg forklare nærmere i delkapittel **3.2.2 Hermeneutikk**.

### 3.2.1 Etnografi

Jeg bestemte meg tidlig for at metodevalget mitt skulle inkludere observasjon. I deres bok *Ethnography* (2007, s. 1) beskriver Martyn Hammersley og Paul Atkinson etnografi som en av mange tilnærminger innen feltmetodikken. For at en forsker skal kunne forstå, lære, handle og tenke som deltakere i en verden han eller hun ikke selv tilhører, kan vedkommende ta i bruk etnografi som forskningsstil (Hammersley & Atkinson, 2007, ss. 1-2). Siden forutsetningene for etnografisk observasjon krever at man er til stede i feltet man observerer over en lengre periode, har jeg valgt å kalle min metode etnografi-inspirert. Masterprosjektets omfang gjorde det ikke mulig for meg å gjennomføre en fullverdig etnografisk observasjon innenfor de satte tidsfristene.

Etnografiens formål er å opparbeide en forståelse for andres synspunkt og deres sosiale samhandlinger i en naturlig setting (Brewer, 2006, s. 6; Hammersley & Atkinson, 2007, s. 4). John David Brewer (2000, s. 6) beskriver etnografisk forskningsmetode på følgende måte:

«The study of people in naturally occurring settings or ‘fields’ by methods of data collection which capture their social meanings and ordinary activities, involving the researcher participating directly in the setting, if not also the activities, in order to collect data in a systematic manner but without being imposed on the externally»

(Brewer, 2000, s. 6)

Ifølge Brewer (2000, s. 6) samler forskere inn datamaterialet sitt ved å delta i den kulturen som det forskes på, enten på en åpen eller skjult måte. Jeg konkluderte fort med at det var i rollen som observerende deltaker jeg var mest komfortabel. Jeg informerte elevenes foreldre og foresatte om undersøkelsen ved å sende dem et informasjonsskriv (vedlegg 1) med informasjon om forskningsprosjektet. Elevene visste derfor at jeg ikke var i klassen som lærer eller assistent, men som forsker. Dette var imidlertid ikke noe de trengte å forholde seg til i løpet av ukene jeg var til stede i klassen. I den forbindelse var det også viktig at elevene ikke skulle føle seg avvist av meg som voksenperson. Det var også viktig at min tilstedeværelse i klasserommet ikke skulle forstyrre den naturlige settingen. Jeg valgte derfor å variere mellom å være en aktiv deltaker og en diskret observatør, alt etter som hva som var mest hensiktsmessig i hver situasjon.

### **3.2.2 Hermeneutikk**

Kjernen i hermeneutikken er fortolkning og forståelse. Hvordan kan en forsker forstå og fortolke hendelser og handlinger i en verden han eller hun selv ikke tilhører? Kvale og Brinkmann presiserer i sin bok *Det kvalitative forskningsintervju* (2015, s. 238) at hermeneutikkens fortolkningsprinsipper ikke omfatter en trinn-for-trinn-metode, men har som formål å sikre gyldige fortolkninger av tekster og situasjoner. Et viktig prinsipp i den sammenhengen er teorien om at forskerens førforståelse er uløselig tilknyttet den situasjonen han eller hun befinner seg i og skal fortolke (Lægreid & Skorgen, 2001, ss. 147, 223). Hvis forskeren ikke er bevisst på de aspektene ved forskningen som omhandler sin egen førforståelse, kan det være en stor ulempe for undersøkelsen - og funnene kan bli villedende. Samtidig presiserer Sissel Lægreid og Torgeir Skorgen i boken *Hermeneutisk lesebok* (2001, ss. 220-222) at forskerens førforståelse også er en nødvendig forutsetning for undersøkelsen, siden forståelse aldri starter på bar bakke. På den måten finnes det ikke et nullpunkt for kunnskap. Den hermeneutiske sirkelen illustrer hvordan de ulike elementene beveger seg i en kontinuerlig sirkelbevegelse mot dypere forståelse, der forskerens førforståelse og hans eller hennes korrigerede forståelse modifieres i lys av hverandre (Krogh, 2009, ss. 52-53). Det skjer altså en forbindelse mellom forskerens førforståelse og fenomenet det forskes på, en forbindelse som utelukkende oppnås hvis forskeren er villig til å korrigere sin egen førforståelse på en bevisst måte i møte med fenomenet. Da blir førforståelse en positiv forutsetning for forståelse,

snarere enn et hinder. Det skapes rom for ny kunnskap, hvor de ulike delene i undersøkelsen sees i lys av helheten. Som observerende deltaker var dette viktige aspekter for meg og min undersøkelse.

I løpet av studiet har jeg hatt praksis i en mottaksklasse (et innføringstilbud med særskilt opplæring for nyankomne elever før de begynner på nærskolen sin), og har derfor utviklet et engasjement for minoritets elever i skolen. Jeg er også politisk interessert og engasjert, og har lenge lurt på hvordan minoritets elever med innvandrerbakgrunn blir preget av innvandringskritisk retorikk i media, og hvordan dette preger skolehverdagen deres. Jeg har ikke sett noen andre studier med samme vinkling som dette, så hadde det ikke vært for denne førforståelsen er det på ingen måte sikkert at min undersøkelse hadde sett slik ut heller. Førforståelsen har også vært positivt for selve skriveprosessen, siden engasjement og motivasjon ofte går hånd i hånd. Likevel krever dette at jeg møter fordommene mine på en bevisst måte. I løpet av observasjonen var jeg bevisst på at førforståelsen og fordommene mine sannsynligvis ville bli korrigert. Jeg følte derfor at jeg klarte å gå inn i prosjektet med en plan for hvordan jeg skulle forholde meg til mitt opprinnelige ståsted. På den måten håper jeg at førforståelsen min i all hovedsak derfor har bidratt til å styrke undersøkelsens validitet, som jeg vil komme nærmere inn på i delkapittel **3.6.2 Undersøkelsens validitet og reliabilitet**.

I de neste delkapitlene skal jeg redegjøre for metodetriangulering, og presentere metodene jeg har brukt i undersøkelsen. I denne delen av oppgaven har jeg hatt stort fokus på å presentere alle valgene jeg har tatt vedrørende metodene, datainnsamlingen og analysen så transparent som mulig.

### **3.3 Metodetriangulering**

For å svare på oppgavens problemstilling har jeg valgt å benytte meg av såkalt metodetriangulering. Metodetriangulering vil si å kombinere metoder i en og samme undersøkelse (Grønmo, 2004, s. 421). I samfunnsvitenskapen innebærer triangulering at de sosiale fenomenene som skal studeres, undersøkes fra ulike synsvinkler (Grønmo, 2004, s. 55). Ifølge Sigmund Grønmo (2004, ss. 96-97) kan forskere dra nytte av metodetriangulering i de tilfellene hvor én metode ikke er tilstrekkelig for å svare på problemstillingen. Hvis man skal benytte seg av metodetriangulering er det viktig at metodene man velger står i et

komplementært forhold til hverandre, og ikke et konkurrerende (Grønmo, 2004, s. 97). For å svare på min problemstilling har jeg brukt metodene etnografi-inspirert observasjon, kvalitativt dybdeintervju og fokusgruppeintervju, som presentert i følgende figur:

<b>Etnografi- inspirert observasjon</b>	<b>Kvalitativt dybdeintervju</b>	<b>Fokusgruppeintervju</b>
⇓	⇓	⇓
Én klasse på mellomtrinnet	Én lærer	Tre grupper med tre elever i hver gruppe
To uker	Ca. 1 klokketime	Ca. 20-30 minutter pr gruppe

*Figur 1: En oversikt over metodene og informantene.*

Jeg skal redegjøre for metodene nærmere i de kommende delkapitlene **3.3.1 Etnografi-inspirert observasjon**, **3.3.2 Det kvalitative dybdeintervjuet** og **3.3.3 Fokusgruppeintervjuene**, men først skal jeg begrunne hvorfor jeg mener at metodetriangulering var riktig valg for min undersøkelse.

Jeg valgte metodetriangulering av både praktiske og strategiske grunner. På grunn av oppgavens omfang (masteroppgave på 45 studiepoeng) hadde jeg ikke mulighet til å observere



klassen lenge nok til at dette, etter min mening, alene ville gitt meg nok data. Det var også flere utfordringer knyttet til både det kvalitative dybdeintervjuet med læreren og fokusgruppeintervjuene med elevene. Målgruppen jeg ønsket økt kunnskap om var elever på mellomtrinnet, og det var derfor problematisk å utelukkende skulle intervju elevenes lærer. Skulle ikke elevene få uttale seg på noen måter, i noen deler av problemstillingen? Jeg hadde et stort ønske om at dette måtte la seg gjøre, men innså også at det ville vært etisk utfordrende å utelukkende gjennomføre fokusgruppeintervju med elevene. Tematikken er av sensitiv karakter, og det var mange av spørsmålene jeg ønsket å stille som var problematisk å stille til elevene. Jeg mener derfor at metodetriangulering var riktig valg for min undersøkelse, siden de ulike metodene ga meg svar på ulike sider av problemstillingen, innenfor rammer både jeg, informanten (læreren), veilederne mine ved HVL og NSD (Norsk senter for forskningsdata) var komfortable med.

### **3.3.1 Etnografi-inspirert observasjon**

Hvem er det som skal studeres? Og i hvilke situasjoner skal studien foregå? Ifølge Christoffersen og Johannesen (2012, s. 61) velger forskeren ut en eller flere demografiske nøkkelfaktorer, og observerer dem i deres naturlige setting. For å svare på min problemstilling observerte jeg elever på mellomtrinnet, og samspillet mellom elevene og deres lærer. Settingen var i klasserommet og på uteplassene rundt skolen, så observasjonen foregikk av naturlige årsaker derfor i disse omgivelsene. Jeg var i elevenes klasse i to uker, i alt fra tre til seks timer hver dag. Etnografiske studier strekker seg, ifølge professor ved Institutt for lærerutdanning ved NTNU May Britt Postholm (2010, s. 46) over et langt tidsrom. Feltarbeidet foregår gjerne i et år, eller enda lenger. Min undersøkelse er av den grunn bare inspirert av etnografisk forskning, og ikke en fullverdig etnografisk studie. Mengden av data som analyseres er også av betydning i etnografiske studier. Selv om funnene mine ikke er like omfattende som i etnografiske studier, har jeg, gjennom å observere én klasse i to uker, studert flere sosiale fenomener. I den sammenhengen var det avgjørende for meg at de ukene som faktisk var satt av til datainnsamling ble effektive, noe jeg fokuserte på i forarbeidet til datainnsamlingen gjennom å lese store mengder teori.

Jeg var med på alt fra vanlig undervisning, fellessamlinger i gymsalen og inspeksjon i friminuttene - alt etter hva læreren jeg samarbeidet med hadde på timeplanen sin. I timene jeg

og læreren sammen kom frem til at det ikke var relevant for meg å observere, dro jeg hjem for å strukturere notatene mine. Dette kunne for eksempel være hvis læreren skulle ha spesialundervisning med enkeltelever, møter med PPT, eller hvis klassen skulle ha en skriftlig prøve.

Som observerende deltaker noterte og dokumenterte jeg samtaler, observasjoner, kommentarer, inntrykk, aktiviteter, atferd og elevenes generelle synspunkt med utgangspunkt i min problemstilling, samtidig som jeg engasjerte meg i samtaler og aktiviteter med elevene i klassen (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 69). På den måten ble jeg en del av miljøet jeg studerte, samtidig som alle involverte parter var informert om at min rolle i klasserommet var som forsker - og ikke deltaker. Dette skilte min forskerrolle fra fullstendige deltakere, siden forskere med denne tilnærmingen ofte blir en del av miljøet han eller hun studerer med det utgangspunktet at forskeridentitet holdes skjult. Dette var aldri aktuelt for meg, grunnet de etiske dilemmaene en slik tilnærming ville bydd på. Jeg betraktet også rollen fullstendig observatør som uheldige for min undersøkelse, da dette vil begrenset min fleksibilitet som forsker i klasserommet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 69). Dette er beleggene for hvorfor jeg i mine forberedelser konkluderte med at rollen som observerende deltaker var mest hensiktsmessig for meg og min undersøkelse.

Ifølge Christoffersen og Johannesen (2012, ss. 71-73) kan observasjonene dokumenteres på strukturert eller ustrukturert vis. Ved strukturert observasjon bruker forskeren et observasjonsskjema, hvor informasjonen kategoriseres i forhåndsdefinerte kategorier (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 71). Hva som skal observeres og registreres avgjøres med andre ord ikke under selve observasjonen, men i forskerens forberedelsesfase. Ved ustrukturert observasjon har ikke forskeren på forhånd gjort seg opp en mening om hvilke detaljer han eller hun skal observere (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 72). Manuelle og spontane notater er mye brukt ved denne fremgangsmåten.

I min undersøkelse betraktet jeg det som en fordel å kombinere strukturert og ustrukturert observasjon. Jeg valgte å begynne med ustrukturert observasjon, og deretter strukturere observasjonene når jeg fikk økt innsikt i fenomenet jeg forsket på. På den måten fikk jeg et bedre grunnlag for den strukturerte observasjonen enn jeg ville hatt om jeg utelukkende hadde benyttet meg av denne fremgangsmåten fra start (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 72). Siden observasjonene skulle bevares og deretter brukes som en vesentlig del av undersøkelsens

datamateriale, brukte jeg ettermiddagene i observasjonsperioden på å strukturere notatene mine ytterligere, og loggføre dem på en måte som ga meg en følelse av struktur og orden. Jeg skrev også notater på mellom én og to datasider i egne dokument med mine tanker og refleksjoner om det jeg hadde observert den dagen.

### 3.3.2 Det kvalitative dybdeintervjuet

Kvalitative dybdeintervju som innsamlingsmetode er en fleksibel metode på den måten at forskeren, gjennom å samtale med informanter, kan få både fyldige og detaljerte beskrivelser av et fenomen (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 77). Strukturen i intervjuet tar utgangspunkt i deltakerne, der jeg som forsker stiller spørsmål og følger opp informantens svar. Kvalitative dybdeintervju gir dermed ikke tallfestede resultater slik som kvantitative forskningsmetoder ville gjort (Larsen, 2012, s. 22).

Jeg hadde ett dybdeintervju på i underkant av én time med elevenes lærer, i tillegg til en oppfølgende telefonsamtale i etterkant av innsamlingen. Grunnen til at jeg valgte å ringe læreren flere måneder etter det første intervjuet for å stille noen oppfølgende spørsmål, var at de nye læreplanene ble innført mens jeg satt hjemme å jobbet med transkriberingsarbeidet. Dette åpnet opp for flere relevante spørsmål, så jeg ville ikke la muligheten til å få oppdaterte svar gå fra meg. Dette skal jeg komme nærmere inn på i kapittel **4.0 PRESENTASJON OG ANALYSE AV FUNNENE**, og spesielt i delkapittelet **4.2 Kildevurdering**.

I forkant av dybdeintervjuet var det viktig for meg å skape en god relasjon til informanten, og jeg hadde et ønske om at han skulle oppleve tillit til meg og min undersøkelse. Jeg er svært takknemlig for at han var villig til å sette av tid til å bidra med en stemme til dette prosjektet. Derfor var det viktig for meg å stille forberedt. Dette innebar at spørsmålene mine ikke skulle bevege seg for langt bort fra oppgavens problemstilling, og på den måten bli et unødig tidssluk. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, ss. 195-197) finnes det en rekke kvalifikasjonskriterier intervjueren må besitte for at intervjuet skal bli vellykket. Dette var kvalifikasjoner jeg forsøkte å opparbeide meg når jeg forberedte meg til intervjuet. Intervjueren må blant annet være:

- Kunnskapsrik
- Strukturerende
- Klar
- Vennlig

- Følsom
- Åpen
- Styrende
- Kritisk
- Erindrende
- Tolkende

(Kvale & Brinkmann, 2015, ss. 195-196)

Jeg reflekterte mye rundt disse ti punktene i forkant av datainnsamlingen. Selv om dette utvilsomt er viktige, godt begrunnede kvalifikasjoner, opplevde jeg ikke alle punktene som riktige for meg. Kvale og Brinkmann (2015, s. 196) beskriver blant annet den **kritiske** intervjueren som en som «(...) ikke tar alt som blir sagt for god fisk, men stiller kritiske spørsmål for å teste påliteligheten og gyldigheten av det intervjupersonen forteller». Jeg var redd for at det skulle bli en ubehagelig «grunnstemning» hvis informanten opplevde meg som kritisk og «testende». Selv om jeg selvfølgelig har hatt en bevissthet rundt informantenes pålitelighet og troverdighet, var jeg redd for at en kritisk intervjustil skulle få flere negative konsekvenser for undersøkelsen enn positive.

I forbindelse med konstruksjonen av intervjuguiden fikk også kvalifikasjonskriteriet «den **styrende** forskeren» gjennomgå flere runder med refleksjon. Den styrende forskeren skal i stor grad kontrollere intervjuet, og skal ikke være redd for å avbryte informantenes eventuelle digresjoner (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 196). Jeg ønsket imidlertid at de, både læreren og elevene, skulle føle at de «eide» intervjuet innenfor rammene jeg - gjennom mine spørsmål og oppfølgingsspørsmål - etablerte. Siden det semistrukturerte intervjuet har som formål å gi samtalen et dialogisk og uformelt preg, men samtidig ha en viss struktur, var denne intervjuformen et enkelt valg for meg. Jeg ønsket at både læreren og elevene skulle oppleve meg som fleksibel og lydhør med tanke på å la dem være styrende i størst mulig grad, innenfor tematikken og tidsrammene som var satt. Jeg tror at dette var en god avgjørelse, og at settingen gjorde at informantene fant roen og turte å slippe seg løs under samtalen. For barn er dette svært viktig, og det var derfor noe jeg hadde stort fokus på i fokusgruppeintervjuene.

### 3.3.3 Fokusgruppeintervjuene

I løpet av de to ukene jeg observerte klassen hadde jeg tre fokusgruppeintervjuer med tre elever i hver gruppe. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 179) kjennetegnes fokusgruppeintervju av en ikke-styrende intervjustil, der målet er å få frem forskjellige synspunkter om emnet som er fokus for gruppen. Elevenes lærer leste i forkant gjennom intervjuguiden min, og dannet tre grupper jeg kunne intervjuer. Dette var både for å kunne kontrollere at elever som av forskjellige grunner ikke var komfortable med settingen skulle få slippe, og, for å sitere læreren, for å «kunne sette sammen noen grupper av elever som liker å prate, og som ofte har noe på hjertet».

Jeg startet fokusgruppeintervjuene med å presentere temaet vi skulle diskutere, og forsøkte å legge til rette for ordveksling mellom elevene. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 179) har gruppemoderatoren ansvar for å skape en velvillig og åpen atmosfære, med rom for å uttrykke personlige og motstridende synspunkter. De aller fleste elevene tok fort ordet og snakket i vei, men jeg måtte ved noen anledninger gripe inn for å sørge for at *alle* i gruppen fikk si det de ville si. Min opplevelse er at elevene var komfortable i settingen. Mitt forarbeid kan ha vært en del av grunnen, men jeg tror også at elevenes lærer visste hva han gjorde når han sa hvilke elever jeg kunne spørre om å bli intervjuet, og hvilke elever jeg skulle plassere i samme grupper. Han kjenner elevene godt, og visste hvilke elever det var greit å ta ut av klasserommet, og hvilke elever som gikk godt sammen. Elevene virket veldig komfortable med hverandre, de spilte på hverandres svar og de utfordret hverandre, men på en respektfull og vennlig måte. Disse tre fokusgruppeintervjuene ble en veldig fin erfaring for meg som forsker og intervjuer, og jeg håper og tror at det ble en fin erfaring for elevene også.

Mens et intervju er en samtale som utvikler seg mellom mennesker ansikt til ansikt, blir intervjuet i en transkripsjon abstrahert og fiksert i skriftlig form (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204). Når jeg var ferdig med å transkribere det kvalitative dybdeintervjuet og fokusgruppeintervjuene satt jeg igjen med mellom 40 og 50 sider med råmateriale. Dette er ikke medregnet notatene fra observasjonen, som kom i tillegg. Selv om transkriberingsarbeidet var mye mer tidkrevende og utmattende enn jeg på forhånd hadde regnet med, bidro det til at jeg fikk en grundig oversikt over datamaterialet mitt. Dette var en stor fordel når jeg skulle ta fatt på dataanalysen, og nå i etterkant ser jeg at denne prosessen var svært lærerik.

### 3.4 Dataanalysen

Etter at transkriberingsarbeidet var avsluttet benyttet jeg meg av tematisk analyse, inspirert av Virginia Braun og Victoria Clarke sin artikkel «Using thematic analysis in psychology» (2006). I en tematisk analyse ligger fokuset på å strukturere funnene gjennom å utvikle betydningsfulle kategorier med utgangspunkt i identifisert data (Braun & Clarke, 2006, ss. 84-85). Forskeren kan altså forsterke enkelte utsagn og utvalgt informasjon ved å plassere disse i sine relevante kategorier (Braun & Clarke, 2006, s. 85). Dette stiller høye krav til forskerens intensjoner, og avhenger av at han eller hun fremstiller et ærlig og riktig bilde av den faktiske konteksten. Tematisk analyse er med andre ord en subjektiv måte å analysere forskningsdata på, noe jeg vil komme nærmere inn på i delkapittel **3.5 Etske dilemmaer**.

Braun og Clarke (2006) sin analysemetode er inndelt i seks faser, som jeg mer eller mindre fulgte slavisk i analyseringsprosessen. Disse er som følger:

	<b>Faser</b>	<b>Beskrivelse av prosessen</b>
<i>Steg 1</i>	<i>Å bli kjent med datamaterialet</i>	I det første steget av en tematisk analyse transkriberes datamaterialet, og forskeren blir kjent med datamaterialet sitt.
<i>Steg 2</i>	<i>Å kode datamaterialet</i>	I det andre steget koder forskeren alle de interessante aspektene ved datamaterialet, og samler relevant data i hver sin kode.
<i>Steg 3</i>	<i>Å søke etter temaer og kategorier</i>	I det tredje steget søker forskeren etter temaer som er relevante for problemstillingen.
<i>Steg 4</i>	<i>Å gjennomgå alle kategoriene</i>	I det fjerde steget gjennomgår forskeren temaene som er kommet opp og kontrollerer at temaene fungerer i forhold til datamaterialet som er kodet, og datasettet i sin helhet. På denne

		måten danner forskeren et tematisk «kart» av analysen.
<b>Steg 5</b>	<i>Å definere og navngi kategoriene</i>	I det femte steget definerer og navngir forskeren temaene. Datamateriale avgrenses så spesifikt til hvert tema.
<b>Steg 6</b>	<i>Å produsere artikkelen</i>	Det femte steget er den endelige muligheten for analyse. Analysen knyttes så tilbake til forskningsspørsmålet og litteraturen, og artikkelen produseres.

**Tabell 1:** Min egen illustrasjon av Braum og Clarke (2006, ss. 15-23) sin modell for tematisk analyse, inndelt i seks faser.

Selv om **Tabell 1** beskriver prosessen min godt, vil jeg komme med noen presiseringer. For å holde oversikt over hvilke funn som var fra observasjonen og hvilke som var fra de forskjellige intervjuene, benyttet jeg meg av fargekoder. Funnene fra observasjonen ble markert med rødt, funnene fra dybdeintervjuet med læreren ble markert med blått og funnene fra fokusgruppeintervjuene ble markert med tre nyanser av grønn. Jeg grupperte så sitatene og observasjonene etter likhetstrekk, og formulerte fortløpende kategorier som jeg organiserte datamaterialet etter. Hensikten min var at de ulike kategoriene skulle belyse problemstillingen fra forskjellige sider. Dette gjorde det også enklere for meg å se mønstre og sammenhenger.

Én av kategoriene som fort ble etablert var «**Polariserte og populistiske overskrifter i media**». Her samlet jeg alle sitatene og observasjonene som omhandlet hvordan elevene blir påvirket av overskriftene i mediene, og hva elevenes lærer tenker om dette. Slik jobbet jeg meg gjennom hele datamaterialet, før jeg til slutt begynte å ane noen tendenser. De endelige kategoriene ble nå formet, noe som resulterte i følgende overskrifter:

- **Elevenes forhold til digitale medier**
- **Kildevurdering**
- **Innvandringskritisk retorikk i media**
- **Uønskede konsekvenser for klassemiljøet**
- **Viktigheten av å være et godt forbilde**

De etiske dilemmaene ved å analysere et datamateriale skal jeg komme nærmere inn på i delkapittel **3.5.2 Undersøkelsens validitet og reliabilitet**.

### **3.5 Etiske dilemmaer**

Etnografi-inspirert observasjon, kvalitative dybdeintervju og fokusgruppeintervju er undersøkelser med en rekke moralske og etiske dilemmaer og problemstillinger (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 95). I delkapitlene **3.5.1 Formelle krav – NSD, informasjonsskriv og samtykkeskjema** og **3.5.2 Undersøkelsens validitet og reliabilitet** skal jeg diskutere disse. De etiske dilemmaene rundt det å forske på barn står ekstra sentralt.

#### **3.5.1 Formelle krav – NSD, informasjonsskriv og samtykkeskjema**

I forkant av datainnsamlingen sendte jeg inn et meldeskjema om prosjektet til NSD (Norsk senter for forskningsdata) som jeg, etter noe bearbeiding, fikk godkjent (se vedlegg 5). I forbindelse med informert samtykke (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 104) informerte jeg ledelsen, læreren, elevene og deres foresatte om prosjektet ved å sende dem et informasjonsskriv og et samtykkeskjema (se vedlegg 1 og 2). Her sto det detaljert informasjon om hvordan undersøkelsen ville foregå. Skrivet inneholdt også informasjon om tematikken og kravene knyttet til anonymitet og konfidensialitet. Jeg presiserte her at all innsamlet data skulle anonymiseres, og at ingenting skulle kunne tilbakeføres til læreren, elevene, deres klasse eller deres skole. Det var viktig for meg å tydeliggjøre at anonymiteten, i tråd med de etiske retningslinjene for samfunnsforskning, var 100% sikret (Christoffersen & Johannessen, 2012, ss. 46-47). Jeg brukte også alias i hele skriveprosessen, og all data ble oppbevart på min private, passordbeskyttede datamaskin. Dette var tiltak og vurderinger jeg gjorde på bakgrunn av anonymiseringskriteriene.

#### **3.5.2 Undersøkelsens validitet og reliabilitet**

Informantene kunne når som helst i intervjuprosessen trekke tilbake uttalelser eller kommentarer, og da ble disse delene av intervjuet - i tråd med deres konfidensialitet - utelatt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 97). Jeg formidlet også gjennom informasjonsskrivet at all



innsamlet data utelukkende skulle brukes til dette prosjektet, og deretter slettes. Disse retningslinjene viser at forskningsmetodens etiske aspekter ikke utelukkende er begrenset til selve intervjusituasjonene, men er integrert i alle faser av undersøkelsen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 95).

Begrepet validitet brukes i forskningslitteraturen i forbindelse med resultatenes gyldighet og relevans (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 24). For å oppnå god validitet var det viktig at datamaterialet samsvarte med problemstillingen min, og at jeg i størst mulig grad klarte å unngå potensielle misforståelser hos informantene. For å sikre god validitet ville jeg at både læreren og elevene skulle få snakke fritt i intervjusituasjonen, og at jeg skulle ha muligheten til å sikre min forståelse gjennom oppfølgings spørsmål. Forskerens reliabilitet spiller også en stor rolle i forbindelse med tolkning og transkribering (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 211). Hvilke data som brukes og bearbeides, og måten de samles inn på, er, siden begrepet omhandler pålitelig og nøyaktighet, vesentlig for oppgavens reliabilitet (Larsen, 2012, s. 39).

En annen utfordring knyttet til kvalitative metoder handler om hvordan forskeren påvirker informantene. Kvale & Brinkmann (2015, s. 201) vektlegger virkningen ledende spørsmål har på intervjuresultatene. Jeg har ingen garanti for at funnene mine ikke vil være preget av hva informantene trodde jeg ville høre. Dette er absolutt et relevant dilemma i min undersøkelse, siden læreren jeg observerte og intervjuet var en person jeg hadde kjennskap til fra før, og som i forkant av prosjektet viste interesse og engasjement for tematikken. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 175) lar også barn seg lettere påvirke av ledende spørsmål enn voksne. Dette kan på generell basis føre til at funnene i intervjuer med barn kan ende opp med å være upålitelig eller direkte misvisende hvis en ikke er bevisst på hvordan man stiller spørsmålene. Asymmetriske maktforhold og iboende behov for å svare «riktig» er sentrale stikkord i den sammenhengen. Selv om maktforholdet mellom meg og elevene opplagt er asymmetrisk når jeg kommer inn i klasserommet som en voksenperson, opplevde jeg ikke dette som et problem i fokusgruppeintervjuene våre. Min hypotese er at dette var på grunn av tematikken, som var teknologiske utstyr (mobil, data) og digitale medier. Elevene virket veldig trygge når de snakket om mobilbruk, «gaming» og sosiale medier, og mitt etterlatte inntrykk er at elevene så på seg selv som ekspertene. De aller fleste snakket med stor selvsikkerhet, og noen nærmest lo av flere av spørsmålene mine og «enkelheten i dem». Spesielt det innledende spørsmålet, «har dere deres egen mobil?», kan ha bidratt til å avdramatisere situasjonen. For «alle har jo selvfølgelig

mobil», som flere av elevene poengterte med hevede øyebryn. Jeg mener dette aspektet gjør funnene fra fokusgruppeintervjuene pålitelige, og at det kan ha styrket undersøkelsens validitet.

Men, jeg kan heller ikke se bort ifra at min virkelighetsoppfatning og mine erfaringer ikke var med å påvirke valgene jeg tok i utformingen av intervjuguidene og kategoriene jeg fokuserte på. Mine verbale og kroppslige responser kan også potensielt også ha påvirket informantenes svar i intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 201). Dette gjør det kvalitative forskningsintervjuet til en subjektiv forskningsmetode, siden intervjuet avhenger av mellommenneskelige relasjoner og generelle subjektive inntrykk (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 199). Det samme gjelder etnografi-inspirert observasjon, hvor det var jeg, og jeg alene, som bestemte hvilke observasjoner som var relevante og ikke. Her vil jeg trekke en lenke til delkapittel **3.2.2 Hermeneutikk**. Jeg tror at det var en fordel at jeg var bevisst min egen førforståelse og mine egne fordommer, og at jeg hadde lagt en plan for hvordan jeg skulle forholde meg til mine egne tanker og meninger i forkant av undersøkelsen. Jeg hadde en rekke fordommer når jeg startet å lese meg opp på tematikken, og motivasjonen min for å skrive denne oppgaven var i stor grad basert på mine erfaringer og hva jeg «trodde undersøkelsen ville resultere i». Hadde det ikke vært for denne førforståelsen hadde jeg trolig derfor aldri skrevet denne masteroppgaven overhodet. Disse fordommene er med andre ord, slik jeg ser det, positive. Det var imidlertid viktig at mine perspektiver ble avklart på forhånd, og at jeg ikke gjennomførte undersøkelsen med skylapper (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 200). I forkant av intervjuene - både det kvalitative dybdeintervjuet med læreren og fokusgruppeintervjuene med elevene - presiserte jeg at det utelukkende var deres tanker og erfaringer jeg var ute etter, og at det på ingen måte var svar som var riktige eller feil. Funnene ved de kvalitative metodene jeg har benyttet meg av kan likevel ikke brukes til å generalisere, ei heller presenteres som objektive sannheter (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 200).

## 4.0 PRESENTASJON OG ANALYSE AV FUNNENE

Hovedkategoriene jeg har delt funnene mine inn i er, som presentert i metodekapittelet, følgende:

- **Elevenes forhold til teknologisk utstyr og sosiale medier**
- **Kildevurdering**
- **Innvandringskritisk retorikk i digitale medier**
- **Uønskede konsekvenser for klassemiljøet**
- **Viktigheten av å være et godt forbilde**

Disse er igjen inndelt i underkategorier. I den forbindelse vil jeg si noen ord om disse fem kategoriene, og hvorfor de er relevante for oppgavens problemstilling. Som nevnt tidligere i oppgaven er problemstillingen krevende av en rekke grunner, blant annet fordi den eksakte vinklingen - som jeg kjenner til – aldri har vært undersøkt før. Den overordnede tematikken er også av sensitiv karakter. Tematikkens sensitive karakter gjorde at jeg måtte få svar på én side av problemstillingen ved å prate med elevene, et annet ved å prate med elevenes lærer og et tredje ved å observere elevene og læreren i klasserommet. I fokusgruppeintervjuene med elevene undersøkte jeg utelukkende hvilket forhold de har til digitale, nyhetsbærende medier. Jeg mener at dette underspørsmålet er en relevant del av problemstillingen, og at elevenes svar på disse spørsmålene (vedlegg 4) bidro med nyttig informasjon. I dybdeintervjuet med læreren kunne jeg imidlertid gå nærmere inn på det underspørsmålet som handler om hvordan én lærer tenker at innvandringskritisk retorikk i digitale medier påvirker hans klasse. Jeg mener derfor at metodetriangulering har gitt meg funn som samlet sett svarer på problemstillingen. Denne fremgangsmåten vil også skinne gjennom når jeg presenterer funnene. Hver kategori skal få belyse problemstillingen fra hver sin side, før jeg i kapittel **5.0 DISKUSJON** vil se dem i sammenheng med hverandre og komme til en felles konklusjon.

Før jeg presenterer funnene vil jeg komme med noen viktige presiseringer. Jeg har valgt å la informantens egne formuleringer være eksplisitt og tydelig representert i form av direkte utdrag fra observasjonen og intervjuene. Dette er fordi jeg tror at verdifull informasjon om hvordan innvandringskritisk retorikk i digitale medier påvirker kulturelt mangfoldige klasserom vil komme til uttrykk ved å la informantens egne formuleringer og ordvalg konkretisere og eksemplifisere de ulike kategoriene. Det er informantens individuelle

erfaringer som skal stå i fokus, så dette er et bevisst valg fra min side. Jeg har imidlertid valgt å skrive transkripsjonen ut på bokmål. Dialekter og andre «særegenheter» i informantenes muntlige språk vil derfor utelates.

I presentasjonen av funnene har jeg valgt å bruke pronomenet «**han**» om elevenes lærer, og aliaset **Ola**. Dette er utelukkende for tekstflytens skyld, og jeg vil i den sammenhengen presisere at informantens kjønn og navn med dette ikke er oppgitt. Der det faller seg naturlig vil jeg også referere til «Ola» som **informanten**, og med dette er det alltid læreren - og aldri elevene - jeg omtaler. Når jeg siterer elevene bruker jeg egne alias, og det er heller her ikke noen sammenheng mellom hvert alias sitt kjønn og elevene aliasene representerer sine kjønn. Sitatene fra eleven **Fredrik** trenger eksempelvis ikke være fra en gutt, og sitatene fra eleven **Sunniva** trenger heller ikke å være fra en jente. Dette er vurderinger jeg har gjort på bakgrunn av anonymitetskriteriene til NSD (Norsk senter for dataforskning).

#### **4.1 Elevenes forhold til teknologisk utstyr og sosiale medier**

Da jeg intervjuet elevene om deres forhold til digitale, nyhetsbærende medier, spurte jeg også om hvordan de bruker teknologisk utstyr i hverdagen. Samtlige av elevene svarte at de har teknologisk utstyr tilgjengelig hjemme som de mer eller mindre kan bruke fritt. Alle elevene svarte at de har sin egen mobil, og at de har en TV de kan se på når de ønsker det. De aller fleste (alle utenom én) svarte også at de har en datamaskin eller et nettbrett som de kan bruke når de er hjemme. I den sammenhengen stilte jeg elevene noen spørsmål om eventuelle regler og begrensninger knyttet til mobilbruken hjemme:

**Ingrid (intervjuer):** Fikk dere noen regler dere måtte følge når dere fikk deres egen mobiltelefon?

**Sunniva:** Jeg får ikke ta med mobilen på rommet mitt etter klokken 21:00 når jeg skal legge meg. Mamma og pappa er redd for at jeg skal chatte med vennene mine hele natten [...]. [...].

**Ingrid (intervjuer):** Men du bruker telefonen som du vil resten av dagen?

**Sunniva:** Ja.

**Ingrid (intervjuer):** Du da, Fredrik?

**Fredrik:** Jeg har ikke noen faste regler akkurat, men hvis mamma synes jeg har sittet for lenge og sett ned i mobilen, så spør hun om jeg kan legge den vekk litt. Hvis vi skal spise middag eller noe [...]. [...].

**Ingrid (intervjuer):** Du da, Emily? Fikk du noen regler du måtte følge når du fikk telefon?

**Emily:** Mamma bryr seg ikke om jeg har telefonen på rommet akkurat, så lenge jeg ikke er sur når jeg skal stå opp på morgenen. [...]. Men jeg får ikke ha Facebook og Instagram og de tingene før jeg blir tretten år. Men det er bare [antall år, måneder eller dager] til, så det er ikke så lenge. Men jeg har TikTok og Snapchat, da. [...].

**Sunniva:** [...]. Jeg har TikTok, Instagram og Snapchat.

**Ingrid (intervjuer):** Du da, Fredrik? Har du noen profiler på sosiale medier?

**Fredrik:** Jeg har ikke Facebook og Instagram, men jeg har TikTok og Snapchat. [...].

I fokusgruppeintervjuet med **Sunniva**, **Fredrik** og **Emily** forteller de at de har forskjellige regler i hjemmene sine når det kommer til telefontid og sosiale medier. Selv om alle tre har noen restriksjoner knyttet til mobiltelefonbruken, har de også mye frihet. De får bruke telefonene fritt hele dagen (noen også kveld og natt), og de har alle profiler på TikTok og Snapchat. **Sunniva** har også Instagram, noe jeg i uformelle samtaler med elevene i klassen fikk vite at flere andre elever også har. I løpet av observasjonsperioden snakket elevene spesielt mye med hverandre om TikTok, og jeg fikk et inntrykk av at dette, i tillegg til Snapchat, var den sosiale medier-plattformen som var mest «i vinden».

I en annen elevgruppe jeg intervjuet fortalte eleven **Martin** at han hadde en profil på Facebook. Når jeg spurte ham om han noen gang leser nyhetssaker gjennom Facebook-profilen sin, svarte han følgende:

**Ingrid (intervjuer):** Leser du av og til nyhetssaker gjennom Facebook-profilen din?

**Martin:** Bare hvis det kommer opp noe. [...].

**Ingrid (intervjuer):** Men hvis det kommer opp noen nyhetssaker, pleier du da å lese dem?

**Martin:** Ja, mest hvis det er interessant. Og hvis jeg sitter på bussen eller kjeder meg så trykker jeg på det og leser.

**Ingrid (intervjuer):** Er det noen spesielle temaer som kommer opp? Som du liker å lese om?

**Martin:** Det er litt forskjellige ting, men mest fotball. Også kommer det opp mye korona-ting selvfølgelig, det leser jeg mye om. [...].

**Martin** bekrefter at han leser nyhetene som kommer opp på Facebook-profilen hans, og at det er noen spesifikke temaer som dukker opp hyppigere enn andre. Han presiserer også at nyheten må være «interessant» hvis han skal lese den. Som ett av flere oppfølgingsspørsmål spør jeg **Martin** om han leser nyheter noen andre steder enn på mobilen. Først svarer han «[...] nei, det gjør jeg ikke». Etter en liten tenkepause legger han imidlertid til at det hender at han leser nyheter på sin personlige iPad, men da også, «stort sett», gjennom Facebook, Instagram eller TikTok.

Jeg spurte også alle elevene jeg intervjuet om de noen gang ser på direktesendte nyhetssendinger på TV eller nettbrett. Det var ingen av elevene som svarte at de så på nyhetssendinger som Dagsrevyen eller lignende, og flere presiserte at de får de fleste nyhetene fra mobiltelefonene, nettbrettene eller datamaskinene, i tillegg til skole, familiemedlemmer og venner. Mange av elevene svarte likevel at de med jevne mellomrom ser på Supernytt på NRK Super. Elevenes lærer **Ola** fortalte også i dybdeintervjuet at dette er noe elevene gjør på skolen:

**Ola (lærer):** [...] vi har sett en del på Supernytt. [...]. Elevene synes det er veldig gøy. Det er en fin måte å diskutere ting som skjer i samfunnet på, for elevene får alltid mange spørsmål. [...]. Også er det jo NRK, så det er ordentlig.

Lærer **Ola** presiserte i dybdeintervjuet at det er NRK som distribuerer Supernytt. Det er i den sammenhengen av interesse å merke seg at han derfor mener Supernytt er «ordentlig». Med dette bakteppet vil jeg presentere funnene mine knyttet til elevenes kompetanse om å vurdere kilder:

## 4.2 Kildevurdering

Når jeg skulle lese meg opp på den overordnede tematikken og finne interessante innfallsvinkler til problemstillingen, kom jeg til stadighet tilbake til **kildevurdering**. Jeg har delt kapittel **4.2 Kildevurdering** inn i to underkategorier, med utgangspunkt i funnene mine. Den første underkategorien er basert på en påstand elevenes lærer **Ola** kom med i en time de jobbet med nettopp kildevurdering, og har fått navnet **4.2.1 Påstand: «Jeg tror på alt jeg leser i avisen»**. Den andre underkategorien er et resultat av dybdeintervjuet med lærer **Ola** og fokusgruppeintervjuene med elevene, og har fått navnet **4.2.2 Algoritmebasert nyhetssortering**. Hvordan påvirker algoritmebasert nyhetssortering elevenes muligheter til å vurdere kilder? Og hvordan påvirker denne måten å lese nyheter på elevenes muligheter til å oppdatere seg på aktuelle samfunnsspørsmål? Elevenes manglende bevissthet om algoritmenes reproduksjon av våre tidligere og eksisterende meninger er i dette delkapittelet.

### 4.2.1 Påstand: «Jeg tror på alt jeg leser i avisen»

I en samfunnsfagtime startet lærer **Ola** en samtale i klassen om hvordan vi vurderer kilder i ulike medier. Han kom i den sammenhengen med en rekke ulike påstander som elevene skulle diskutere i små grupper, før han etter en stund spurte hver gruppe i plenum hva de tenkte om påstanden. Den første påstanden var som følgende:

«Jeg tror på alt jeg leser i avisen», lærer **Ola**.

Når jeg gikk rundt og observerte elevenes diskusjoner kom det tydelig frem at elevene var uenige. Noen viste til at en avis er et «seriøst» medium og derfor troverdig, og at det hadde vært annerledes hvis det var snakk om eksempelvis ukeblader eller tegneserier. Andre argumenterte med at mye i avisene, også de seriøse avisene, er overdrevet, og at de derfor ikke var til å stole på. Eleven **Abdi** uttrykte (riktignok i en humoristisk tone) sine tanker gjennom følgende påstand:

«Man må f\*\*\* meg være på vakt, man aner jo ikke hva slags tullball folk kan skrive i avisen bare for å lage drama eller få klikk», elev **Abdi**.

Elevene var generelt veldig opptatt av den pågående debatten rundt koronaviruset. Mange brukte nettopp mediens dekning av pandemien (observasjonsperioden min fant sted de to siste ukene før Norge stengte ned 12.03.20) som belegg når de argumenterte for hvorfor også de «seriøse» avisene kan overdrive, og, for å sitere **Abdi**, «skape drama». Jeg vil i den sammenhengen trekke frem følgende samtale jeg observerte mellom lærer **Ola** og to andre elever i klassen:

**Ola (lærer):** Så [pause] tror vi på alt vi leser i avisene?

**Markus:** Jeg tror på det som er troverdig. [...].

**Ola (lærer):** Ok. Men hva mener du er troverdig og ikke, da?

**Markus:** Mesteparten er jo troverdig, men ikke hvis det står om at noen for eksempel har sett aliens eller noe [latter fra klassen]. For da skjønner man jo at det er ikke er sant [...].

**Trond:** Jeg hadde ikke [med trykk på «ikke»] trodd på det hvis det sto at noen hadde sett aliens.

**Ola (lærer):** Så det er ikke en troverdig kilde hvis det står at «noen har sett aliens»?

**Markus:** Nei, faktisk ikke [latter fra klassen].

**Trond:** Nei.

Her ser vi tydelig at begge elevene har en klar bevissthet rundt at det finnes informasjon i mediene (avisene i dette eksempelet) som er mangelfull, misvisende eller feil. I den sammenhengen trekker elevene frem troverdighet. Er nyheten troverdig? Dette er en form for kildevurdering. Måten elevene diskuterte i gruppene (de kom fort i gang, alle hadde en mening og flere av elevene brukte ord og begreper kjent fra fagfeltene kritisk literacy og kildekritikk) kan gi uttrykk for at dette er noe elevene har fått undervisning i og jobbet mye med. I dybdeintervjuet med lærer **Ola** spurte jeg ham om elevene har fått undervisning i kildeinformasjon og kildekritikk, og da fikk jeg bekreftet at ja, det har de. Han svarte følgende:

**Ingrid (intervjuer):** Er det [kildeinformasjon og kildekritikk] noe dere har jobbet med i klassen?

**Ola (lærer):** Ja, det er det absolutt. Jeg har brukt tid på å lære elevene at ikke alt de leser er sant. Mye er så klart sant, men noe er også overdrevet eller helt feil.



Likevel viser dialogen mellom lærer **Ola** og elevene, **Markus** og **Trond**, at disse elevene utelukkende legger sin egen subjektive vurdering av informasjonens troverdighet til grunn når de skal vurdere om de «tror» eller «ikke tror» på det de leser i avisen, uten å forholde seg til systematisk undersøkende kildevurdering. De forholder seg med andre ord ikke til hvordan man søker etter informasjon eller hvordan man kan vurderer kildenes avsendere. Eksempelet som **Markus** presenterer er uten tvil ment som et hypotetisk, og nærmest latterlig, eksempel. Jeg mener at nettopp dette aspektet ved eksempelet gjør det ekstra interessant for analysen. **Markus** sin generelle fremtoning, og responsen (latteren) fra resten av klassen, kan være et uttrykk for at det var nettopp det latterlige ved den hypotetiske avisartikkelen, og bare det, som gjorde at teksten ikke var troverdig. For det var jo, for å sitere eleven **Kristina**:

«[...] noe alle skjønner er falskt», elev **Kristina**.

I den sammenhengen skal jeg presentere funnene fra delkapittel **4.2.2 Algoritmebasert nyhetssortering**.

## **4.2.2 Algoritmebasert nyhetssortering**

I fokusgruppeintervjuene med elevene stilte jeg dem også flere spørsmål knyttet til hvordan de vurderer kildene de kommer over, og hvordan de forholder seg nyhetssaker og annen informasjon de kommer over på internett. På ett av spørsmålene fikk jeg følgende svar fra elevene **Maria**, **Rakel** og **Jesper**:

**Ingrid (intervjuer)**: Hvis det kommer opp nyhetssaker på deres mobiler eller andre steder [...], trykker dere da på nyhetssaken og leser den?

**Maria**: Ja, hvis jeg har tid så.

**Rakel**: Det spørres hva det handler om.

**Jesper**: Ja, jeg gjør ofte det. I hvert fall hvis det er på mobilen.

**Maria**, **Rakel** og **Jesper** svarte ulikt på spørsmålet mitt, og jeg vil spesielt trekke frem oppfølgingssamtalen med **Jesper**:

**Ingrid (intervjuer):** Så du liker bedre å lese nyhetssaker på mobilen enn å for eksempel se nyhetssendinger på TV? Har jeg forstått deg riktig?

**Jesper:** Ja, faktisk.

**Ingrid (intervjuer):** Hvorfor tror du det er sånn, da?

**Jesper:** Jeg vet ikke, det er mer interessant, liksom. [...].

**Ingrid (intervjuer):** Mer interessante nyhetssaker?

**Jesper:** Ja, litt mer sånne ting som jeg synes er gøy å lese.

Hvordan kommer vi over nyhetene vi leser? Dette er også et viktige aspekt ved kildevurdering. I moderne, digital kildevurdering er det i den sammenhengen vesentlig å ha en bevissthet rundt personifiserte algoritmer og «ekkokammereffekten». **Jesper** forteller i samtalen ovenfor at han foretrekker å lese nyhetssaker på mobilen, sin egen mobil, sammenlignet med eksempelvis å se nyhetssendinger på TV. Han begrunner dette med at nyhetene på mobilen i større grad treffer hans interesser. Videre i fokusgruppeintervjuet spør jeg om **Jesper** kan utdype hva som gjør nyhetene på mobiltelefonen hans «gøy å lese»:

**Ingrid (intervjuer):** Hvilke typer nyhetssaker synes du er interessant, da?

**Jesper:** Det er mye fotball. [...].

**Ingrid (intervjuer):** Så du leser sportsnyheter på mobilen din?

**Jesper:** Ja, men av og til andre ting også. Jeg leser ofte om korona for eksempel. Og bompenger.

**Ingrid (intervjuer):** Så det kommer opp nyheter om koronaviruset og bompenger på mobilen din?

**Jesper:** Ja, masse. [...].

**Ingrid (intervjuer):** Synes du det er interessant å lese om?

**Jesper:** Ja, veldig. Det er jo spennende om koronaen kommer til (tettstedet Jesper bor og går på skole) sånn at skolen stenger, og sånn. [...]. Og det er teit, synes jeg, at det er bompenger over alt hvor man skal kjøre.

**Ingrid (intervjuer):** Vet du hvorfor disse nyhetene kommer opp på mobilen din, da?

**Jesper:** Det er jo veldig viktig da, det er jo mange som er syke.

**Jesper** har ikke et bevisst forhold til det å skape sin egen strøm av nyheter i sosiale medier, og på den måten havne i et «ekkokammer». Han har likevel en bevissthet rundt hvilke nyheter han

synes er interessante, og på hvilke plattformer han finner disse nyhetene. **Jesper** har - som vi ser på argumentasjonsrekken hans - trolig derfor blitt utsatt for nettopp «ekkokammereffekten». Nyhetene på mobilen hans er spesialtilpasset ham og hans algoritmers fortolkning av hva han vil lese. Han foretrekker derfor denne spesialtilpassede brukeropplevelsen, sammenlignet med brukeropplevelsene fra eksempelvis TV. Eller som han selv formulerte det:

«Det er mye bedre å se og lese ting på telefonen enn på TV, for da får man bestemme selv», elev **Jesper**.

Når vi kom inn på algoritmebasert nyhetssortering i dybdeintervjuet, påpekte lærer **Ola** at elevene trolig trenger mer kunnskap om denne (alt rundt hvordan algoritmene spiller en stor rolle for hva som kommer opp på mobiltelefonene våre) delen av kildevurderingen:

**Ola (lærer):** [...]. Når det kommer til algoritmer og den slags er det viktig at elevene har kjennskap til at det er en greie, noe jeg er usikker på om de har i dag. Det er viktig å kjenne til at alt de leser på nett kan være «satt sammen» for deg, og at det nødvendigvis ikke er likt for alle andre. Dette trenger elevene mer kunnskap om.

**Jesper** eksponeres bare for nyheter han allerede er kjent med og interessert i, være sport, koronavirusoppdateringer og en ensidig bompengedebatt. **Jesper** går som en følge av dette også glipp av mye informasjon som han muligens kunne hatt godt av å eksponeres for. Jeg spurte i den sammenhengen ham om hva som gjør bompenger interessant å lese om, og fikk følgende svar:

**Jesper:** [...]. Det er jo ganske drøyt hvor mye bompenger man må betale. Man har jo ikke råd til å bruke bilen hvis man skal noen steder. Det er derfor folk er forbanna.

**Ingrid (intervjuer):** Står det mye om at folk er forbanna i nyhetssakene du har lest om bompenger?

**Jesper:** Ja, selvfølgelig. Folk er jo veldig forbanna.

**Ingrid (intervjuer):** Ja, jeg forstår. Har det stått noe om hvorfor det er så mange bompengestasjoner, da?

**Jesper:** [...]. Eh, de skal jo få inn penger da.

**Ingrid (intervjuer):** Ja, ok. Har du noen gang lest om noen som sier at det er bra at vi har bompenger?

**Jesper:** [Latter] Nei, hallo. Hvem vil vel betale så masse? [...].

Her er det tydelig at det bare er ett bompengebilde som kommer til syne på **Jesper** sin mobiltelefon, mens alle andre er usynlige og, for ham, utilgjengelige. Han vet ikke at debatten rundt bompenger har flere sider. Han vet ikke at mange, som ham, er imot utbygging av bomstasjoner og økte bompenger, men at mange også er for denne måten å finansiere veiutbygging på. Dette illustreres spesielt godt når han svarer «Nei, hallo» på mitt spørsmål om han noen gang har lest om noen som sier at det er bra at vi har bompenger.

**Jesper** mangler grunnleggende forståelse for hvor man kan søke etter kilder og hvordan man skal vurdere de kildene man finner. Dette kom tydelig til uttrykk når jeg avrundet fokusgruppeintervjuet vårt ved å spørre ham, **Maria** og **Rakel** følgende spørsmål:

**Ingrid (intervjuer):** Har dere hørt om «algoritmer på internett»?

**Maria:** Er det nyheter?

**Ingrid (intervjuer):** Du er inne på noe. [...]. Vet dere, Rakel og Jesper?

**Jesper:** Jeg vet ikke, hva er det? [...].

**Rakel:** Ikke jeg heller.

Som jeg presenterte i teorikapittelet stadfester Ludvigsen-utvalgets anbefalinger om «Fremtidens skole» fra 2015 at elevene vil trenge kompetanse om å «vurdere påstander, argumenter og beviser fra ulike kilder i sammensatte og ukjente situasjoner» (NOU: 8, 2015, s. 33). Digital dømmekraft, kildekritikk og informasjonssikkerhet har som et resultat av dette fått større plass i de nye læreplanene fra 2020 enn tidligere. I læreplanens overordnede del står det at elevene skal kunne «forstå at deres egne erfaringer, standpunkter og overbevisninger kan være ufullstendige eller feilaktige» (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Etter 4. trinn skal elevene i norskfaget kunne «samtale om forskjellen mellom meninger og fakta i tekster» (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Dette stiller krav til elevenes tekstkompetanse (i faglitteraturen referert til som deres literacy). Etter 7. trinn skal de imidlertid også kunne «orientere seg i faglige kilder på bibliotek og digitalt, vurdere hvor pålitelige kildene er, og vise til kilder i egne tekster» (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Innen elevene begynner på ungdomsskolen skal de med andre ord bli drevne i å vurdere kilder. Elevene jeg observerte var

midt i skoleåret, og tilhørte - som tidligere presisert - en klasse på mellomtrinnet. De var derfor trolig i en prosess der denne spesifikke kompetansen var under utvikling. Etter observasjonen og intervjuene med lærer **Ola** og elevene var det tydelig for meg at elevene var godt i gang med å orientere seg blant ulike kilder, og å vurdere kvaliteten på dem. Likevel hadde alle elevene jeg intervjuet problemer med å definere hva kildekritikk faktisk innebærer, og særlig dette med avsender-perspektivet. Hvem har skrevet denne artikkelen? Og hvordan kan jeg som leser avgjøre om den er av god kvalitet?

I den sammenhengen vil jeg presisere at observasjonsperioden min var i starten av mars 2020. Det var altså før de nye læreplanene ble innført (de blir gradvis innført fra august 2020). Av ren nysgjerrighet, og fordi jeg mente at det var interessant for oppgaven, kontaktet jeg derfor lærer **Ola** i starten av september og stilte ham noen spørsmål om hvordan han nå forholder seg til de delene av den nye læreplanen som går på digital dømmekraft, kildekritikk og informasjonssikkerhet. Før jeg går videre til neste delkapittel vil jeg legge frem ett av svarene jeg fikk:

**Ingrid (intervjuer):** Hvordan forholder du deg til de delene av den nye læreplanen som går på digital dømmekraft, kildekritikk og informasjonssikkerhet?

**Ola (lærer):** Dette har jo fått økt fokus i de nye læreplanene, noe jeg synes er riktig. I den digitale verdenen vi lever i nå er det så viktig at elevene får gode kunnskaper om dette. Jeg vil absolutt bruke mer tid på dette enn tidligere. I år underviser jeg i samfunnsfag, og jeg tenker at dette er et bra fag å fokusere på dette i. [...].

I de neste delkapitlene skal jeg presentere funnene som går på hvordan én lærer tenker at innvandringskritisk retorikk i media påvirker hans klasse. Siden tematikken er blitt mer sensitiv enn i de foregående delkapitlene **4.1 Elevenes forhold til teknologisk utstyr og sosiale medier** og **4.2 Kildevurdering**, vil funnene primært være fra dybdeintervjuet med lærer **Ola** og fra observasjonen.

## 4.3 Innvandringskritisk retorikk i digitale medier

Jeg har delt kapittel **4.3 Innvandringskritisk retorikk i digitale medier** i to deler. I delkapittel **4.3.1 Retorikken i innvandringsdebatten** skal jeg legge frem funnene knyttet til hvordan retorikken som føres i innvandringsdebatten påvirker elevene. Lærer **Ola** presiserte tidlig i dybdeintervjuet at digitale medier påvirker elevene i stor grad, og at retorikken de som uttaler seg i mediene tar i bruk, både muntlig og skriftlig, derfor er av stor betydning. I delkapittel **4.3.2 Polariserte og populistiske overskrifter** skal jeg presentere funnene knyttet til overskriftene i digitale medier, «clickbates», polarisering og populisme.

### 4.3.1 Retorikken i innvandringsdebatten

Innledningsvis i dybdeintervjuet med lærer **Ola** viste jeg til Caroline Enge sin artikkel i Aftenposten med overskriften «Sylvi Listhaug må endre måten hun snakker på» (2016). Enge (2016) viser i artikkelen til retorikkforsker Anne Birgitte Nilsen, som hevder at retorikken i innvandringsdebatten kan bidra til å rette mistenksomhet mot en gruppe mennesker. Hun presiserer også at slik språkbruk kan bidra til å legitimere negative holdninger, og at disse holdningene igjen kan eskalere til hatretorikk (ref. i Enge, 2016). Her er lærer **Ola** sin respons:

**Ingrid (intervjuer):** Retorikkforsker Anne Birgitte Nilsen (ref. i Enge, 2016) hevder at retorikken i innvandringsdebatten kan bidra til å rette mistenksomhet mot en gruppe mennesker. Hva er dine tanker rundt dette?

**Ola (lærer):** Det tror jeg absolutt stemmer. [...]. Og jeg har brukt mye tid på dette, spesielt i KRLE-faget. [...]. Å ufarliggjøre dette med ulike religioner, og spesielt dette med islam og muslimer. [...]. For er det noe elevene knytter opp til islam og muslimer, så er det faktisk terror. Og det får de ikke fra lærebøkene, for å si det sånn.

**Ingrid (intervjuer):** Hvor får de det fra, tror du?

**Ola (lærer):** Fra media, absolutt. [...]. Så det er så viktig å bruke tid på skolen for å motarbeide disse tankene. [...].

**Ingrid (intervjuer):** Stiller elevene deg mange spørsmål om dette [innvandring, fordommer]?

**Ola (lærer):** Ja, mye spørsmål. Det er det alltid.

Her ser vi at lærer **Ola** mener det finnes en tydelig sammenheng mellom retorikken i innvandringsdebatten, og elevenes holdninger. Han har selv erfart at måten mediene (presisering; noen personer som uttaler seg i mediene, ikke alle) har bidratt til å spre mistenksomhet mot muslimer på generelt grunnlag. Elevene knytter, ifølge ham, muslimer som gruppe opp mot terrorisme. Han presiserer også at denne oppfatningen ikke kommer fra lærebøkene, men fra mediene, og at dette er holdninger lærerne må bruke tid på å motarbeide. I den sammenhengen spurte jeg ham om han kunne utdype hvorfor det er viktig at han selv og andre lærere i skolen bruker tid på, for å sitere ham selv, «å motarbeide disse tankene»:

**Ola (lærer):** Jeg tror det er veldig viktig å gjøre elevene bevisste på makten mediene har. Makten de har på å forme dem. Og at personer som uttaler seg i mediene kan få elevene til å tro det de vil at de skal tro. Så da må jeg vise dem at de må tenke selv, og ikke ta noen andres meninger for absolutte sannheter.

Han trekker frem mediene, og makten de som uttaler seg i mediene har til å forme barn. I forbindelse med at klassen hadde om mangfold og innvandring observerte jeg flere elever som uttrykte tilsynelatende kritiske og mistenksomme holdninger til nettopp innvandrere og mennesker fra andre land enn Norge:

**Sitat 1, Frode:** «Trump ville lage vegg fordi han ikke ville ha mexicanere. [...]. Det er jo ikke dumt, for da slipper man mange ulykker».

**Sitat 2, Fredrik:** «Noen innvandrere er idioter og har ikke hjerne».

**Sitat 3, Frode:** «De kan stikke herfra».

**Sitat 4, Frode:** «Flytt dem til et øde land».

**Sitat 5, Fredrik:** «De vil bare ha penger».

**Sitat 6, Sigrid:** «Muslimer burde være snille [...], men så sprenger de folk».

Er dette hatretorikk? Ja, vil nok mange hevde. Dette skal jeg drøfte nærmere i diskusjonskapittelet. I forbindelse med den evige diskusjonen rundt hva som er hatretorikk og ikke, har jeg imidlertid noen presiseringer når det gjelder akkurat disse sitatene. **Sitat 2, sitat 3, sitat 4** og **sitat 5** ble sagt i en kontekst og på en måte som gjør at jeg ikke tolket dem som «seriøse», og jeg tror ikke (men det kan jeg ikke vite sikkert) at disse sitatene representerer **Frode** og **Fredrik** sine egentlige meninger. De ble sagt i en time der klassen diskuterte

meninger som ble ytret i mediene, og jeg tolket **Frode** og **Fredrik** sine **sitat 2**, **sitat 3**, **sitat 4** og **sitat 5** som forsøk på å sette tematikken «på spissen». Lærer **Ola** fortalte meg også etter denne konkrete timen at disse to elevene ofte sier ting i klassens plenum i et forsøk på å provosere, og at de ofte er ute etter «å lage en diskusjon». Han sa også at de ofte har et behov for å vise seg frem for de andre elevene, med et stort ønske om «å være morsom». Selv om jeg ikke et sekund tviler på lærer **Ola** sin analyse av situasjonen, vil jeg kort trekke frem noen spørsmål: Hvor får elevene disse tankene fra, selv om disse eksakte sitatene ikke egentlig representerer det de selv tenker? Og hvorfor tror de **sitat 2**, **sitat 3**, **sitat 4** og **sitat 5** er morsomt? Dette skal jeg også drøfte nærmere i diskusjonskapittelet.

Før jeg går videre til delkapittel **4.3.2 Polariserte og populistiske overskrifter** vil jeg legge ved noen andre sitater fra den samme timen som kan sees i sammenheng med de øvrige funnene i delkapittel **4.3.1 Retorikken i innvandringsdebatten**. Lærer **Ola** leste i den samme timen opp en kommentar han hadde lest i et kommentarfelt på Facebook (under et innlegg i VG som handlet om mangfold og innvandring), som han ville at elevene skulle ta stilling til. Kommentaren var som følgende:

«De må gjerne komme til Norge, så lenge de ikke kommer hit jeg bor», en kommentar fra et kommentarfelt på lærer **Ola** sin Facebookfeed.

Flere av elevene reagerte negativt på kommentaren, og seks av elevene ga læreren følgende respons:

**Sitat 1, Alisha:** Media skriver ofte ikke om de vanlige folkene, fordi det er kjedelig. [...]. Og det er dumt, for 99 % av alle mennesker er vanlige folk.

**Sitat 2, Jesper:** Jeg hater rasisme, og hvis noen tror at en person er slem bare fordi han ikke er norsk, er det faktisk rasistisk.

**Sitat 3, Nina:** Det er jo helt idiotisk. Man kan ikke skrive sånn, tenk om de personene som det står om i artikkelen leser det? [...] så lei seg de må bli.

**Sitat 4, Martin:** Det er nok en idiot som har skrevet det, det gir jo ikke mening.

**Sitat 5, Maria:** Det er skikkelig slemt.

**Sitat 6, Lisa:** Ja [svar til Maria]. [...]. Noen burde bare slettet den kommentaren.



Flere av elevene, og spesielt **Nina** og **Lisa**, er kritiske til at vi skal kunne skrive hva vi vil i kommentarfelt på internett. **Nina** er også bekymret for at noen skal føle seg truffet av kommentaren, og at de skal bli såret: «[...] så lei seg de må bli». **Lisa** mener kommentaren var så «slem» at «noen» burde slettet den. **Jesper**, **Nina** og **Maria** mener kommentaren var «rasistisk», «idiotisk» og «slem», og **Alisha** kritiserer mediene for å være sensasjonsjagende, i stedet for å skrive om «vanlige folk». Med dette bakteppet vil jeg presentere funnene i delkapittel **4.3.2 Polariserte og populistiske overskrifter**.

### **4.3.2 Polariserte og populistiske overskrifter**

I forbindelse med innvandringskritisk retorikk i media uttrykte lærer **Ola** en bekymring for hvordan elevene blir påvirket av overskrifter. Ifølge ham er det mange elever som leser overskrifter, men ikke setter seg inn i hva sakene bak overskriften handler om. Ifølge lærer **Ola** stiller dette store krav til at overskriftene er konkrete, presise og saklige:

**Ola (lærer):** Det er veldig mange av mine elever som får med seg mange overskrifter fra nettaviser og andre ting [andre digitale plattformer]. Også leser de ikke alltid artikkelen, det er jeg helt sikker på. [...]. Og da er det jo problematisk hvis overskriftene er [pause] usaklige, om du skjønner? Bare for å få klikk? For sånt er det jo massevis av nå om dagen.

Ifølge lærer **Ola** er altså elevene ekstra sårbare for å bli lurt av overskrifter som ikke representerer den faktiske saken på en tilfredsstillende måte, rett og slett fordi mange barn ikke setter seg inn i innholdet utover å lese overskriften. Han opplever at mange medier setter overskrifter på spissen, bare «for å få klikk». I den sammenhengen spurte jeg ham om hvilke følger han tror at dette kan få for elevene:

**Ola (lærer):** Det får jo følger for hvordan de forstår [pause] samfunnet? Jeg merker det på måten de snakker om mange ting, ikke bare innvandring i media. De får sjeldent et fullstendig bilde av hvordan ting er. Det blir mer tilfeldig, og er helt avhengig av den lille tingen de har plukket opp [...].

**Ingrid (intervjuer):** Så elevene får ofte bare én vinkling på store samfunnsspørsmål?

**Ola (lærer):** Ja. Men den vinklingen er ikke alltid fullstendig heller, sant. For de er fleste i hvert fall sånn, men det finnes jo alltid unntak.

Lærer **Ola** tror det kan påvirke hvordan elevene forstår samfunnet rundt seg hvis de utsettes for «usaklige overskrifter» som er «satt på spissen». Han presiserer også at denne forståelsen ofte da blir ufullstendig, og at den er helt avhengig av den eksakte vinklingen overskriften bygger på. Det spiller altså ikke noen rolle om selve saken er nyansert hvis elevene bare leser overskriften, og den er «satt på spissen» og populistisk. Videre spurte jeg ham om hva han tenker om elevenes bevissthet rundt det han beskriver som et misforhold mellom mange saker i mediene og deres overskrifter:

**Ingrid (intervjuer):** Men tror du elevene vet at de ikke har hele bildet? Eller tror du at de føler at de vet alt, fordi de har lest en overskrift?

**Ola (lærer):** Jeg tror det siste. For de er elever på mellomtrinnet, og i en alder hvor de er veldig lett påvirkelige. Så de er liksom i en alder der de begynner å følge med, de begynner å engasjere seg, de begynner å bli store. Eller, de synes i hvert fall selv at de begynner å bli store, og de tror at de «forstår verden» [latter]. Men samtidig er de jo fortsatt små.

**Ingrid (intervjuer):** Så de overvurderer sin egen [pause] oversikt?

**Ola (lærer):** Ja, det kan du si. Men så snakker vi jo om disse tingene, og da kommer de jo ned på jorden [hermetegn] igjen, om du skjønner. Men hvis de blir sittende med sine egne tanker uten å snakke med voksne om det, så tror jeg at mange tenker at dette har jeg lest [hermetegn] og dette kan jeg [hermetegn]. [...]. Selv om de bare har lest en overdrevet og usaklig overskrift.

Her reflekterer lærer **Ola** rundt muligheten for at elevene selv tror de vet hva en sak i media handler om bare fordi de har lest en overskrift. Han presiserer at dette er noe de (lærerne) har en bevissthet rundt, og at dette er noe de jobber med. For å sikre min forståelse av hans tanker, spurte jeg ham om å utdype hva han mente med «ned på jorden». Han svarte følgende:

**Ola (lærer):** Bare at vi hjelper elevene til å forstå at alle saker har forskjellige sider. Og at selv om de har lest noe, så betyr det ikke at det er sant [hermetegn].

[...]. Da er vi jo tilbake til dette med kildekritikk. Å vise elevene at man må sette seg grundig inn i ting.

I neste delkapittel skal jeg presentere funnene knyttet til konsekvensene innvandringskritisk retorikk i digitale medier kan ha for elever på mellomtrinnet, og deres klassemiljø. Påvirker denne retorikken klassemiljøet i lærer **Ola** sin klasse? Og hvis ja, hvordan?

#### **4.4 Uønskede konsekvenser for klassemiljøet**

Som i forrige delkapittel har jeg valgt å dele kapittel **4.4 Uønskede konsekvenser for klassemiljøet** i to underkapitler. I delkapittel **4.4.1 Stereotypier og båstenkning kan påvirke elevenes følelse av «å høre til»** presenterer jeg funnene knyttet til hvordan elevene forholder seg til det å gi en gruppe med mennesker felles karakteristiske, eller stereotype, kvaliteter. Stereotypier betraktes på generell basis som uønskede karakteristikker, og lærer **Ola** trakk også frem fenomenet i en negativ sammenheng i dybdeintervjuet. Han var spesielt opptatt av å formidle sin bekymring for hvordan dette vil kunne påvirke minoritetselvenes tilhørighet til klassen, og muligheten for at dette kan påvirke forholdet mellom majoritetselvene og minoritetselvene. Disse funnene skal jeg presentere i delkapittel **4.4.2 Forholdet mellom majoritets- og minoritetselvene**.

##### **4.4.1 Stereotypier og båstenkning kan påvirke elevenes følelse av «å høre til»**

I dybdeintervjuet snakket lærer **Ola** mye om minoritetselvenes bevissthet rundt innvandringskritisk retorikk i digitale medier, og fortalte at han tror minoritetselvene er mer bevisst på denne debatten enn majoritetselvene:

**Ingrid (intervjuer):** Hvor bevisst tror du minoritetselver er på innvandringskritisk retorikk i media?

**Ola (lærer):** Mer enn de andre elevene, tror jeg. Og sikkert mer enn vi [lærerne] tenker over sånn til vanlig. De har jo disse mobilene sine, og får med seg mye. [...]. Det er jo lett å se for seg at en del av de tingene som blir sagt og skrevet i digitale medier er sårende og vanskelig for de som føler seg truffet.

Han presiserte imidlertid at dette ikke var noe han hadde snakket med elevene om, og at det derfor utelukkende er noe han, for å sitere ham direkte, «så for seg». Videre spurte jeg ham om han tror at denne retorikken påvirker minoritetselvene, og hvis ja, hvordan:

**Ingrid (intervjuer):** Tror du denne retorikken påvirker minoritetselver?

**Ola (lærer):** Ja. [...].

**Ingrid (intervjuer):** Hvordan da?

**Ola (lærer):** Det kan nok påvirke tilhørigheten til Norge, og til nordmenn. [...]. Det er jo her de bor og går på skole, så hvis denne tilhørigheten tas fra dem [pause]. [...]. Det er det viktig at vi jobber med å unngå.

Lærer **Ola** reflekterer flere ganger i løpet av dybdeintervjuet rundt muligheten for at innvandringskritisk retorikk i digitale medier kan bidra til stigmatisering, utestenging og mobbing i skolen, og at dette kan påvirke minoritetselvenes selvfølelse og tilhørighet til klassen. Tilhørighet var generelt et fremtredende moment i dybdeintervjuet, og noe han viste stor vilje til å samtale om. Minoritetselvenes generelle trivsel avhenger, som hos majoritetselvene, av at de føler seg som en del av gruppen:

**Ingrid (intervjuer):** Har du opplevd at minoritetselver har blitt satt i bås av andre elever?

**Ola (lærer):** Det er litt vanskelig å svare på. [...]. Jeg har ikke opplevd at elever er blitt, sånn helt konkret og rett opp i ansiktet, satt i bås av medelever fordi de tilhører en minoritet. Men det kan jo være holdninger under overflaten på en måte. [...]. Og det betyr jo ikke at ikke minoritetselvene føler at blir satt i bås. Så da er vi jo like langt.

Selv om lærer **Ola** ikke spesifikt kan sette fingeren på en situasjon der en av hans elever har blitt satt i bås av en medelev fordi vedkommende tilhører en minoritet, reflekterer han rundt at elevene kan ha holdninger «under overflaten» som er synonyme med båstenkning. I løpet av observasjonen så jeg heller ingen eksempler på elever som «i det åpne» ble satt i bås av andre elever i klassen. I den sammenhengen vil jeg trekke tilbake noen av sitatene fra **4.3.1**

**Retorikken i innvandringsdebatten.** Da observerte jeg at elevene **Frode, Fredrik** og **Sigrid** sa følgende:

**Sitat 1, Frode:** «Trump ville lage vegg fordi han ikke ville ha mexicanere. [...].

Det er jo ikke dumt, for da slipper man mange ulykker».

**Sitat 3, Frode:** «De [innvandrere] kan stikke herfra».

**Sitat 5, Fredrik:** «De [innvandrere] vil bare ha penger».

**Sitat 6, Sigrid:** «Muslimer burde være snille [...], men så sprenger de folk».

Måten **Frode** og **Fredrik** bruker pronomenene «de» og «dem» på plasserer menneskene de omtaler i en bås. **Frode** tror at dersom president Donald Trump stenger USA sin grense til Mexico så vil man «slippe mange ulykker», og **Fredrik** tror at innvandrere «bare vil ha penger». **Sigrid** plasserer også muslimer som gruppe i bås når hun mer enn antyder at alle muslimer «sprenger folk». I denne konkrete situasjonen utfordret elevenes lærer dem på hvorfor de sa det de sa, og spurte dem om de virkelig mener det de sier når de snakker om store grupper med mennesker på den måten. Spesielt **Sigrid** trakk da - i hvert fall delvis - kommentaren tilbake:

«Nei, det er jo ikke sånn. [...]. Men IS er jo muslimer, selv om det ikke er mange», elev **Sigrid** sitt svar til læreren.

Funnene fra observasjonen og dybdeintervjuet med læreren kan altså tyde på at en del elevene har holdninger som kan ses i sammenheng med båstenkning. I den forbindelse spurte jeg lærer **Ola** i dybdeintervjuet om hva han på generell basis tenker om innvandringskritisk retorikk og danning av stereotypi:

**Ingrid (intervjuer):** Hva tenker du om innvandringskritisk retorikk og danning av stereotypi?

**Ola (lærer):** Jeg tror at å tenke i stereotypier [hermetegn] er veldig utbredt i denne aldersgruppen [elever på mellomtrinnet, 10-13 år], og at dette absolutt kan ha en sammenheng med innvandringskritisk retorikk i digitale medier. Det er lettere for elevene å tenke i stereotypier [hermetegn], i stedet for bare mennesker [hermetegn]. Om du skjønner? [...].

Så selv om han selv ikke har erfart at elevene plasserer hverandre i bås, tror han at mange av elevene på mellomtrinnet har utfordringer knyttet til generalisering og stigmatisering. Måten **Fredrik, Frode** og **Sigrid** gjennom sine **sitat 1, sitat 3, sitat 5** og **sitat 6** plasserer andre i mennesker i bås, legitimerer lærer **Ola** sin tankerekke. Og, dette til tross for at elevene (spesielt **Frode** og **Fredrik**), slik lærer **Ola** oppfattet situasjonen, «tøyset».

Som presentert og beskrevet peker funnene fra dybdeintervjuet med lærer **Ola** på at minoritets elevene muligens er mer bevisste på innvandringskritisk retorikk i digitale medier enn majoritets elevene. Hvorfor er det slik? I den sammenhengen peker han på at denne debatten angår dem i større grad enn majoritets elevene, og at de kan føle seg personlig truffet. Han frykter også at dette kan påvirke elevenes tilhørighet til Norge, og til klassen. I den sammenhengen reflekterte han i dybdeintervjuet rundt sin egen rolle som lærer for disse elevene, og hva han mener at han og hans kollegaer må tenke på for å hjelpe disse elevene å stabilisere og forsterke deres følelse av «å høre til»:

Hva kan **Ola**, som elevenes lærer, gjøre for å sørge for at alle elevene hans føler tilhørighet til klassen? Dette skal jeg presentere i delkapittel **4.5 Viktigheten av å være et godt** forbilde. I delkapittel **4.4.2 Forholdet mellom majoritets- og minoritets elevene** skal jeg legge frem funnene mine knyttet til hvordan lærer **Ola** tenker at innvandringskritisk retorikk i digitale medier kan påvirke minoritets elevenes følelse av tilhørighet til klassen.

#### **4.4.2 Forholdet mellom majoritets- og minoritets elevene**

Når jeg og lærer **Ola** i dybdeintervjuet kom inn på hvordan innvandringskritisk retorikk påvirker klassemiljøet, åpnet han med å vise til at mange av hans elever sannsynligvis ikke ser at det er en kobling mellom elevene i klassen med innvandrerbakgrunn, og innvandringen som diskuteres i mediene:

**Ola (lærer):** [...] veldig mange av de norske elevene [majoritets elevene] skiller nok veldig mellom elevene i klassen som har kommet til Norge som innvandrere, og andre innvandrere [...] de leser om mediene. [...]. Når det diskuteres hvem som skal få komme til Norge, om [trykk på «om»] noen skal få komme til Norge,

positive og negative sider og så videre. [...]. Disse elevene [minoritetselevne] er liksom bare en del av klassen, på en måte. For de aller fleste [majoritetselevne] er det nok absolutt sånn. [...]. De [minoritetselevne] blir egentlig ikke sett på som innvandrere eller flyktninger. Den koblingen har ikke så mange av mine elever. I hvert fall ikke nå når de er så små [elever på mellomtrinnet].

Denne beretningen viser at lærer **Ola** opplever at elevene er for små til å se koblingen mellom deres liv i klasserommet, og debattene i mediene. Selv om han presiserer flere steder i dybdeintervjuet at noen elever sikkert ser denne koblingen, men at dette på langt nær gjelder alle. I den sammenhengen spurte jeg ham om hva han tenker at innvandringskritisk retorikk i digitale medier kan gjøre med forholdet mellom majoritetselevne og minoritetselevne:

**Ola (lærer):** Det kan jo så klart påvirke forholdet mellom elevene, akkurat som det påvirker alle andre i samfunnet. Hvis det skapes fordommer og sånn, så er det jo klart at elevene blir påvirket av det. [...]. Men det spørs nok veldig hvor stor bevissthet de har rundt temaet, og hva de andre rundt dem tenker.

**Ingrid (intervjuer):** Men hva [trykk på «hva»] tenker du at det kan gjøre med forholdet mellom minoritets- og majoritetselevne?

**Ola (lærer):** Det kan jo skape konflikter. Selv om det ikke har vært mange sånne konflikter - om noen i det hele tatt - i min klasse, så vet jeg jo at det skjer. [...] at det skjer mange steder. Både her på skolen, på andre skoler i [tettstedet skolen hører til] og andre steder. Det så jeg både når vi var ute i praksis i studietiden [...] og nå som lærer. At det kan komme vanskelige situasjoner, elever som sier noe til andre elever som kan såre, rasistiske kommentarer som de i større eller mindre grad selv forstår alvorlighetsgraden av, også videre. [...]. For hvis en elev sier noe som er fordomsfullt eller rasistisk, uansett om det er ment til noen i klassen eller ikke, så kan jo andre elever bli såret og truffet av det.

**Ingrid (intervjuer):** Så om jeg har forstått deg rett, så tror du at innvandringskritisk retorikk i digitale medier kan påvirke forholdet mellom minoritetselevne og majoritetselevne, at det kan skape konflikter, selv om de fleste elevene skiller mellom minoritetselevne de går i klasse med og debatten rundt mangfold og innvandring i media?

**Ola (lærer):** Ja. At det kan få uheldige ringvirkninger, både der det får konkrete følger, som hvis en elev sier noe sårende og fordomsfullt mot en annen elev, og når det ikke er like rett frem [hermetegn]. [...]. Så her spiller lærere en viktig rolle. Vi må være oppmerksomme.

Lærer **Ola** åpner opp for at innvandringskritisk retorikk i digitale medier kan påvirke forholdet mellom majoritetslevene og minoritetslevene, til tross for at – ifølge ham selv - de fleste majoritetslevene trolig skiller mellom minoritetslevene i klassen og debattene i mediene om mangfold og innvandring. Innvandringskritisk retorikk i digitale medier kan med andre ord påvirke klassemiljøet, uavhengig om konsekvensene er synlige eller ikke. Minoritetslevene kan også, uavhengig i hvordan majoritetslevene betrakter dem som personer, bli «påvirket», «truffet» og «såret». For å samle trådene, og for å sikre at min forståelse av lærerens tanker var korrekte, ba jeg ham oppsummere kort hva han tenkte rundt oppgavens problemstilling:

**Ingrid (intervjuer):** [...]. Påvirker innvandringskritisk retorikk i digitale medier kulturelt mangfoldige klasserom?

**Ola (lærer):** Jeg mener at måten innvandring snakkes om i mediene fører mange negative ting med seg, også for elevene i skolen. Det kan påvirke hvordan minoritetslevene tenker om seg selv og sin tilhørighet til klassen, og det kan få de norske elevene [majoritetslevene] til å si ting som oppleves som sårende og fordomsfullt, uansett om det var ment sånn eller ikke. [...]. For elevene er små, de har mobilene sine, de følger på sitt vis med i samfunnet og blir lett påvirket. [...]. Det har [med trykk på «har»] derfor noe å si hvordan man prater om hverandre i mediene, uansett om det er statsministeren på NRK, eller bare en person som sitter ved tastaturet sitt og skriver ting i et kommentarfelt. [...]. For ungene ser det.

I lys av denne oppsummeringen vil jeg presentere funnene fra delkapittel **4.5 Viktigheten av å være et godt forbilde**.



## 4.5 Viktigheten av å være et godt forbilde

Alle funnene jeg har presentert i de forrige delkapitlene sentrerer seg rundt mediens påvirkningskraft, og hvordan elever på mellomtrinnet blir påvirket av det de leser i ulike digitale medier. Selv om dette er kjernen i problemstillingen, mener jeg at det er relevant å inkludere lærer **Ola** sine tanker om hvordan vi (funnene sentrerer seg hovedsakelig rundt lærere og foreldre) kan gå inn i dette «rommet» og påvirke elevene, vi også. Både gjennom observasjonen og i dybdeintervjuet ble det tydelig for meg at lærer **Ola** har reflektert mye rundt sin rolle som forbilde og «motvekt». Eller som han selv beskrev det, hans ansvar for å «åpne opp for refleksjon rundt holdninger og verdier». Disse funnene skal jeg presentere i delkapittel **4.5.1 Lærerne må være gode forbilder**. Han la også frem sine tanker angående foreldrenes påvirkningskraft. Dette skal jeg komme inn på i delkapittel **4.5.2 Foreldrene må være gode forbilder**. Kan lærere og foreldre sammen arbeide for å motvirke utfordringene som ble skissert i delkapittel **4.4 Uønskede konsekvenser for klassemiljøet?**

### 4.5.1 Lærerne må være gode forbilder

I dybdeintervjuet uttrykte lærer **Ola** stor tro på læreres muligheter til å påvirke elevenes holdninger og verdier.

**Ola (lærer):** Jeg tror vi som lærere kan gjøre en forskjell. Det er veldig viktig at vi er en motvekt til en del ting som blir skrevet i mediene. Om alt fra klima og miljø, til innvandring - som vi jo har snakket mye om i intervjuet - til kroppspress og andre ting elevene kommer over og etter hvert skal ha en mening om og forholde seg til [...].

Han presiserer at lærere kan være en motvekt til «en del ting som blir skrevet i mediene». I løpet av observasjonsukene samtalte vi mye rundt læreres muligheter til å forme elevene, og det var tydelig for meg som observatør at disse verdiene hos informanten i stor grad kom til syne i klasserommet. «Undervisningsstilen» hans var i stor grad preget av diskusjon, refleksjon og felles undring i klassefelleskapet. Han fortalte meg også tidlig i observasjonsperioden at han har jobbet mye med å gjøre elevene trygge på å ta ordet i klassen, stille spørsmål og uttrykke meninger. Jeg merket i løpet av ukene jeg var der at de aller fleste elevene hadde hånden i været

hver dag. De ville ha ordet og bidra muntlig. Lærer **Ola** snakket generelt mye med elevene - både i timene, i pausene og på vei inn og ut av klasserommet. I dybdeintervjuet oppsummerte han hvilke muligheter det å, for å sitere ham, «gå inn i og bli med på samtalen» kan gir lærere på følgende måte:

**Ola (lærer):** Hvis ikke vi lærere blir med i samtalen så kan ting gjerne bli veldig opphøyet og høylytt. Hvis vi ikke kan være med å korrigere - hvis det er riktig begrep å bruke [pause] - men du skjønner. Hvis vi ikke går inn, nyanserer og stiller spørsmål. [...]. Det er så viktig.

**Ingrid (intervjuer):** [...]. Hvilke typer spørsmål tenker du?

**Ola (lærer):** Spørsmål som får dem til å tenke over hva de sier. Hva betyr det egentlig? Hvor har du det fra? Mener du egentlig dette? Dette er jo en del av den uformelle [hermetegn] undervisningen om kritisk tenkning, [...].

Lærer **Ola** mener altså at det ligger en stor verdi i det å kunne korrigere, nyansere og stille spørsmål. Han presiserte også ved flere anledninger at dette er en god mulighet til å bli kjent med elevene på, og at nettopp det «å bli kjent med elevene» - være interessene deres, hvordan de trives i klassen og hvordan de trives hjemme - er helt alfa og omega for å kunne gi dem den støtten de trenger i skolehverdagen. Han formulerte seg slik:

**Ola (lærer):** [...] vi lærer jo så mye om elevene når man prater om alt og ingenting, og prøver å «grave» frem litt av elevenes tanker og meninger, om du skjønner. [...]. Man blir kjent på en helt annen måte enn hvis man bare underviser. Det er kjempeviktig.

I neste delkapittel **4.5.2 Foreldrene må være gode forbilder** skal jeg legge frem funnene rundt foreldrerollen. Påvirker foreldrene elevene?

## **4.5.2 Foreldrene må være gode forbilder**

Når jeg og lærer **Ola** i dybdeintervjuet diskuterte hvordan elevene blir påvirket av innvandringskritisk retorikk i digitale medier, trakk informanten frem foreldrenes rolle som forbilder og «motvekt» for barna sine:

**Ola (lærer):** Jeg tror elevene blir veldig påvirket av foreldrene sine. Når vi snakker om disse temaene på skolen er mitt inntrykk at de går hjem og snakker om det der også. Jeg hører også ofte kommentarer når vi diskuterer i klasserommet som «mamma sa...» eller «pappa sa...» [...]. Eller enda oftere «men [med trykk på «men»] mamma sa...» eller «men [med trykk på «men»] pappa sa...» [latter].

Han legitimerer altså påstanden sin, «jeg tror elevene blir veldig påvirket av foreldrene sine» fra sitatet ovenfor ved å vise til sine egne konkrete erfaringer i skolen. Han opplever at elevene hans kommer tilbake til skolen i etterkant av at de har diskutert et tema på skolen, med kommentarer som «mamma sa...» eller «pappa sa...». De kan argumentere med de mer konfronterende variantene «men [med trykk på «men»] mamma sa...» og «men [med trykk på «men»] pappa sa...». Dette så jeg også klare tendenser til i observasjonsperioden, noe jeg vil konkretisere ved å trekke frem et eksempel: Koronaviruset i stor grad var «på alles lepper» de aktuelle ukene, og høyst til stede i mediebildet. Dette var noe elevene snakket mye på skolen, både med hverandre og med lærer **Ola**. Jeg observerte i den sammenhengen ved flere anledninger elever som viste til foreldrenes meninger i som argumentasjon:

**Sitat 1, Lisa:** « [...] mamma sier at koronaen er overdrevet»

**Sitat 2, Jesper:** «Mamma og pappa sier at skolene stenger hvis det kommer korona til [tettsted]»

**Sitat 3, Kristoffer:** «Pappa sier at koronaen er verst i Oslo, og at det ikke er noe her i [tettsted]»

I sammenheng med at lærer **Ola** i dybdeintervjuet poengterte at foreldrene påvirker elevenes tanker, holdninger og verdier, spurte jeg ham om han tror at foreldrene snakker med barna sine om temaer som mangfold og innvandring. Svaret hans var slik:

**Ingrid (intervjuer):** Tror du foreldrene snakker med barna sine om disse temaene [mangfold og innvandring]?

**Ola (lærer):** En del gjør nok det, ja. Hvis man tenker på høyresiden og venstresiden i politikken, så tror jeg nok de fleste foreldre er opptatt av å vise sine egne barn hva de selv mener er riktig [hermetegn]. Spesielt etter at vi har

snakket om et tema på skolen, så merker jeg at de gjerne har diskutert det med foreldrene etterpå. [...]. At de tar med seg en diskusjon fra skolen hjem, og diskuterer den med foreldrene rundt middagsbordet. Og da påvirker jo foreldrene dem igjen i den retningen de selv tilhører [hermetegn], sant.

Lærer **Ola** tror at foreldrene er opptatte av å videreformidle sine egne tanker, holdninger og verdier til barna sine. Han presiserte i den sammenhengen at dette nok er ekstra gjeldene i tunge, politiske spørsmål som eksempelvis klimahåndtering og innvandringspolitiske spørsmål, og viser til den tradisjonelle høyre-venstre-aksen i norsk politikk. Elevene tar med andre ord med seg inntrykkene fra skolen hjem, og inntrykkene hjemmefra tilbake skolen.

## 4.6 Oppsummering

Funnene mine viser at elever på mellomtrinnet på flere måter blir påvirket av innvandringskritisk retorikk i digitale medier. I fokusgruppeintervjuene med elevene kom det frem at de har et naturlig, fortrolig og tidkrevende forhold til teknologisk utstyr og sosiale medier. Flere av elevene forteller at de leser nyheter med opphav på deres sosiale medier-profiler. Likevel reflekterer de aldri over at «nyhetsstrømmen» på mobiltelefonene deres er utformet av avanserte algoritmer, og at dette påvirker hvilke typer nyheter de får opp og hvilket verdensbilde disse representerer. Elevenes lærer **Ola** uttrykte også en bekymring for dette i dybdeintervjuet vi hadde, og fortalte at akkurat dette aspektet ved elevenes kompetanse om kildeinformasjon og kildekritikk har et stort forbedringspotensial. I forbindelse med innvandringskritisk retorikk i digitale medier var han også bekymret for at elevenes tilstedeværelse i den digitale verdenen kan påvirke holdningene og verdiene, og minoritetselvenes følelse av tilhørighet til klassen. Han reflekterte også rundt hvordan majoritetselvene kan ta i bruk en del av den mest kontroversielle retorikken knyttet til mangfold og innvandring, uten å forstå alvorlighetsgraden i det de sier. Dette kom også til syne i observasjonen.

I den sammenhengen pekte lærer **Ola** på hvordan polariserte og populistiske overskrifter kan ha en negativ innvirkning på elevene. Han erfarer at elevene ofte leser overskrifter i digitale medier, uten å sette seg inn i hva sakene egentlig handler om. Dette er utfordrende hvis overskriftene er «satt på spissen» i et forsøk på å «få klikk». Likevel presiserte han at hans

erfaringer tilsier at majoritetselevne i stor grad skiller mellom elevne med innvandringsbakgrunn i sin klasse, og de mest polariserte og populistiske debattene om mangfold og innvandring i mediene. Elevne i klassen er liksom bare det, «elever i klassen». Dette samsvarer i stor grad også med mine observasjoner. Selv om flere av elevne, dog i en useriøs og humoristisk tone, kom med flere krenkende og negative karakteristikk om henholdsvis «mexicanere», «innvandrere» og «muslimer», hørte jeg aldri noen negative kommentarer som ble rettet direkte mot medelevne i klassen. Lærer **Ola** poengterer i den sammenhengen at alle lærere og alle foreldre må ta inn over seg viktigheten av å være gode rollemodeller for elevne, og begrunner det med at elever på mellomtrinnet er i en alder hvor de kan bli påvirket i alle tilgjengelige retninger. Dette gjør dem sårbare. Det er derfor viktig at vi som voksne nyanserer inntrykkene elevne sitter igjen med fra saker de leser i digitale medier, samt at vi implementerer medmenneskelige, raue holdninger, uten generaliserte og stereotypiske forestillinger og fordommer. Eller som lærer **Ola** selv beskriver det:

«[...] vi må være en motvekt», lærer **Ola**.

## 5.0 DISKUSJON

Målet med denne undersøkelsen har vært å finne ut hvordan innvandringskritisk retorikk i digitale medier påvirker kulturelt mangfoldige klasserom. Gjennom analysen har jeg identifisert en rekke måter elevene blir påvirket av denne retorikken på. Det er mange aspekter som kunne vært interessant å drøfte her, men på grunn av oppgavens omfang har jeg måttet begrense meg til noen elementer. Jeg har i den sammenhengen valgt å strukturere diskusjonskapitlet med følgende overskrifter:

- **Elevenes bevissthet rundt digitale medier og kildevurdering**
- **Spiller retorikken vi fører i digitale medier noen rolle?**
- **Er egentlig dagens skole den demokratiske bærebjelken Dewey etterlyste tidlig på nittenhundretallet?**

I tillegg til den eksisterende forskningen som jeg har presentert i teorikapitlet, vil jeg i delkapittel **5.3 Er egentlig dagens skole den demokratiske bærebjelken Dewey etterlyste tidlig på nittenhundretallet?** også knytte noen av momentene i boken *Barn og unges digitale dømmekraft* (2020) av Leonora Onarheim Bergsjø, Margareth Eilifsen, Kjellaug Tonheim Tønnesen og Leif Grunnar Vestbørstad Vik til diskusjonen. Jeg mener det gir et bedre perspektiv på funnene mine hvis jeg inkluderer den nyeste litteraturen om hvordan barn og unge lever sine digitale liv, og hvordan dette påvirker dem.

### 5.1 Elevenes bevissthet rundt digitale medier og kildevurdering

I forbindelse med min problemstillingen om hvordan innvandringskritisk retorikk i digitale medier påvirker kulturelt mangfoldige klasserom, betraktet jeg det som relevant å finne ut hvordan elevene forholder seg til digitale, nyhetsbærende medier. I den sammenhengen ville jeg finne ut hvor stor tilgang elevene har til teknologisk utstyr, og hvor stor tilstedeværelse de har på ulike sosiale medie-plattformer.

«Barn og medier 2020»-undersøkelsen viser at nesten alle barn og unge mellom 9 og 18 år har teknologisk utstyr tilgjengelig hjemme. Hele 97 % av de spurte oppgir å ha sin egen mobil, 70 % har egen datamaskin, 57 % har eget nettbrett og 51 % har egen TV (Medietilsynet, 2020a, s. 4). Mine funn peker på de samme tendensene. Alle elevene jeg intervjuet fortalte at de har sin

egen mobiltelefon, og de aller fleste hadde sin egen datamaskin eller sitt eget nettbrett. Elevene var også svært aktive i sosiale medier. Funnene mine viser imidlertid at de fleste elevene har noen restriksjoner, eller regler, knyttet til teknologisk utstyr og sosiale medier, og spesielt til mobilbruken. Til tross for at de har noen restriksjoner, har de likevel mye frihet. Noen av elevene hadde restriksjoner knyttet til telefontiden, og andre hadde restriksjoner knyttet til hvilke sosiale medier de får lov å oppholde seg på. Alle elevene jeg intervjuet hadde allikevel en profil på i hvert fall én av de følgende sosiale medier-plattformene; Youtube, Snapchat, TikTok, Instagram, Facebook eller Twitter. Mange hadde flere profiler. Dette stemmer også overens med «Barn og medier 2020»-undersøkelsens funn om respondentenes bruk av sosiale medier og andre apper, hvor 95 % brukte YouTube, 80 % brukte Snapchat, 60 % brukte TikTok, 65 % brukte Instagram, 51 % brukte Facebook og 19 % brukte Twitter (Medietilsynet, 2020a, s. 9). Med bakgrunn i «Barn og medier 2020»-undersøkelsen og mine egne funn, vil jeg derfor konkludere med at mange barn på mellomtrinnet har stor tilgang på teknologisk utstyr og stor tilstedeværelse på ulike sosiale medier. Hvorfor er dette relevant å diskutere?

Eleven **Martin** bekrefter i fokusgruppeintervjuet at han leser nyhetene som kommer opp på Facebook-profilen hans. Han forteller også at det er noen spesifikke temaer som ofte dukker opp, og at nyhetene må være «interessante» hvis han skal lese dem. Som et av flere oppfølgingsspørsmål spør jeg **Martin** om han leser nyheter andre steder enn på mobilfonen sin. Etter en tenkepause meddeler han at han, foruten Supernytt på NRK Super, utelukkende leser nyheter på mobiltelefonen og nettbrettet sitt - og da hovedsakelig gjennom Facebook, Instagram eller TikTok. Digitaliseringen har altså endret **Martin** sine medievaner, sammenlignet med tidligere generasjoner. Her vil jeg trekke en rød tråd til delrapporten «Mediebruk og offentlig tilknytning» (Ytre-Arne, et al., 2017, s. 2), som stiller flere spørsmål om vår offentlige tilknytning i den digitale verdenen. Er vi egentlig så godt informerte som mediepolitikken legger til grunn? Funnene fra rapporten viser at variabelen «utdanning» er det som skiller mediebrukere i størst grad (Ytre-Arne, et al., 2017, s. 10). Personer med høyere utdanning har ifølge Ytre-Arne et al. (2017, s. 10-11) et mer variert mediebruksmønster enn de uten, og spesielt når det gjelder nyhetsoppdatering. En stor del av gruppen uten høyere utdanning presiserer også at nyhetene de leser i løpet av en dag primært er anskaffet gjennom Facebook, akkurat som hos **Martin**. Som elev på mellomtrinnet tilhører **Martin**, av naturlige grunner, gruppen uten høyere utdanning - i likhet med de andre elevene i hans klasse. Selv om jeg ikke kan bruke mine funn til å generalisere, vil jeg lufte følgende spørsmål: Er det problematisk at

elever på mellomtrinnet oppdaterer seg på nyheter gjennom sine kontoer på sosiale medier? Før jeg drøfter dette nærmere, vil jeg trekke frem igjen en situasjon fra observasjonen som jeg mener legitimerer hvorfor dette er viktig å diskutere:

**Ola (lærer):** Så... tror vi på alt vi leser i avisene?

**Markus:** Jeg tror på det som er troverdig.

**Ola (lærer):** Ok. Men hva mener du er troverdig og ikke, da?

**Markus:** Mesteparten er jo troverdig, men ikke hvis det står om at noen for eksempel har sett aliens eller noe [latter fra klassen]. For da skjønner man jo at det er ikke er sant [...].

**Trond:** Jeg hadde ikke trodd på det hvis det sto at noen hadde sett aliens.

**Ola (lærer):** Så det er ikke en troverdig kilde hvis det står at «noen har sett aliens»?

**Markus:** Nei, faktisk ikke [latter fra klassen].

**Trond:** Nei.

Dialogen mellom lærer **Ola** og elevene **Markus** og **Trond** viser, som beskrevet i analysen, at disse elevene utelukkende legger sin egen subjektive vurdering av informasjonens troverdighet til grunn når de skal vurdere om de «tror» eller «ikke tror» på det de leser i avisen. Ifølge UNESCO (2004, s. 13) handler kritisk literacy om å møte tekster med en viss motstand, og om å stille kritiske spørsmål ved avsenderne sine intensjoner og fremstillinger av virkeligheten. Dette lykkes **Markus** og **Trond** med på noen områder, men ikke alle. De forholder seg blant annet ikke til hvem som har skrevet teksten. Elevene har med andre ord ikke en bevissthet rundt det faktum at avsenderperspektivet spiller en like stor rolle for tekstens troverdighet som selve innholdet. Når de skal vurdere om teksten er av høy eller lav kvalitet, fokuserer de så og bare på teksten innhold. . I et kildevurderingsperspektiv er dette problematisk, og det kan tyde på at elevene har større hull i deres forståelse av kritisk tenkning, kildeinformasjon og kildekritikk enn de selv er klar over.

I «Barn og medier 2020»-undersøkelsen delrapport 2 «Om falske nyheter» viser funnene deres at 67 % av respondentene sa at de har kommet over en nyhet i løpet av det siste året som de mistenkte var usann eller falsk (Medietilsynet, 2020b, ss. 5). 11 % av respondentene svarte også at de ikke har mistenkt at en nyhetsartikkel var usann eller falsk i løpet av samme tidsperiode, mens 22 % svarte «vet ikke» (Medietilsynet, 2020b, ss. 5-6). Dette er relevant for min



undersøkelse fordi elevene i klassen jeg observerte også er en del av «Barn og medier 2020»-undersøkelsens empiriske grunnlag, som var barn mellom 9 og 18 år. Elevene i min undersøkelse er barn på mellomtrinnet, og er derfor mellom 9 og 13 år. Denne eksakte aldersgruppen i «Barn og medier 2020»-undersøkelsen utgjorde en stor andel av dem som svarte «vet ikke» på spørsmål om de har kommet over en nyhet det siste året de mistenkte var usann eller falsk (Medietilsynet, 2020b, ss. 5-6). Disse tallene, kombinert med det faktum at 60 % av informantene i «Barn og medier 2020»-undersøkelsen (Medietilsynet, 2020b, s. 6) svarte at de gjør «ingenting» når de ser en nyhet de mistenker er usann eller falsk, legitimerer konklusjonen min fra forrige avsnitt om at elevene tror de har bedre kontroll på kritisk tenkning, kildeinformasjon og kildekritikk enn det de egentlig har. Er dette problematisk? Eller er dette noe vi må regne med, elevenes unge alder tatt i betraktning? I lys av disse spørsmålene vil jeg bevege meg inn i et annet element fra analysen, og det er «ekkokammereffekten».

I moderne, digital kildevurdering er det vesentlig å ha en bevissthet rundt personifiserte algoritmer og «ekkokammereffekten». Elev **Jesper** forteller (se delkapittel **4.2.2 Algoritmebasert nyhetssortering**) at han foretrekker å lese nyhetssaker på mobiltelefonen sin, sammenlignet med å eksempelvis se direkte nyhetssendinger på TV. Han belegger dette med å si at «mobilnyhetene» er mer «interessante» enn andre nyheter. Dette kommer trolig av at **Jesper**, gjennom personifiserte algoritmer, har skapt sin egen strøm av nyheter og annen informasjon på sin egen mobiltelefon (Enjolras, et al., 2013, s. 131). Dette har han imidlertid ikke et bevisst forhold til. Han står utelukkende «på utsiden» og erfarer at det er denne måten å lese nyheter på som er å foretrekke. Slette-meås og Kjørstad (2016, s. 27) skriver i den sammenhengen i rapporten «Nyheter i en digitalisert hverdag: En landsdekkende undersøkelse av ungdom og unge voksnes mediarelaterte praksiser» at det kan true demokratiet at befolkningen utelukkende eksponeres for en reproduksjon av sine egne tidligere og eksisterende meninger. **Jesper** eksponeres bare for nyheter han allerede er kjent med og interessert i, være sport, koronavirus-oppdateringer og en ensidig bompengedebatt. Han går også glipp av annen informasjon og andre perspektiver som han, etter min mening, kunne hatt godt av å eksponeres for. Og det er, sett fra et samfunnsperspektiv, problematisk. I den sammenhengen vil jeg presisere at det ikke er noe galt med det **Jesper** faktisk leser og den vinklingen han eksponeres for. Problemet er at det samlet sett blir for smalt, og at han derfor mister viktig læring. Er **Jesper**, med bakgrunn i mine funn, den informerte samfunnsborgeren rapporten «Mediebruk og offentlig tilknytning» (Ytre-Arne, et al., 2017) setter som forutsetning for å møte digitale kilder på en kritisk og reflektert måte? Jeg mener svaret her er nei. Jeg tror, med bakgrunn i

mine funn, at det er vanskelig for oss - og spesielt for barn - å danne egne, reflekterte meninger hvis vi ikke eksponeres for nyanserte nyhetssaker og variert meningsjournalistikk. Det er med andre ord problematisk hvis sakene **Jesper** leser om fotball, koronaviruset og bompenger utelukkende kommer fra én person og hans eller hennes mening om og måte å betrakte verden på (Slette-meås & Kjørstad, 2016, s. 28). Jeg spurte i den sammenhengen **Jesper** om hva som gjør bompenger interessant å lese om. Han viser til at «folk er jo forbanna», og stiller seg uforstående til mitt spørsmål om han har lest om noen som synes det er bra at vi har bompenger:

**Jesper:** [latter] Nei, hallo. Hvem vil vel betale så masse? (se kapittel **4.2.2 Algoritmebasert nyhetssortering**)

Han er klar over at mange, som ham selv, er imot utbygging av bomstasjoner og økte bompenger, men ikke hvordan mange også er for denne måten å finansiere veiutbygging på. Svaret hans bekrefter derfor at han utelukkende eksponeres for ett verdensbilde når hans offentlige tilknytning utelukkende foregår gjennom mobiltelefonen hans. Bertnes og Tuseth (2012, s. 20) presiserer i den sammenhengen at kunnskaper om hvor du skal søke etter og vurdere kilder er viktige elementer i vår informasjonskompetanse. Det handler med andre ord om å oppnå en kritisk forståelse, samt en kritisk innstilling. Er kilden troverdig, pålitelig og nøyaktig? **Jesper** mangler, med bakgrunn i oppgavens teoretiske fundament og mine egne funn, grunnleggende ferdigheter på dette området.

Ifølge Kjeldsen (2015, s. 56) kommuniserer vi i det moderne mediesamfunnet gjennom et stort utvalg kanaler og medier, og dette gjør kommunikasjonen flyktig, dynamisk og utfordrende. Akkurat som min informant (se delkapittel **4.3 Innvandringskritisk retorikk i media** og **4.2.2 Algoritmebasert nyhetssortering**) peker også Kjeldsen (2015, s. 56) på hvordan digitale medier tilbyr oss å kommunisere via uoversiktlig hyperlenking og ikke-linelære tekstunivers, med kommunikasjon som til enhver tid kan endres, kopieres, deles og spres viralt. Teknologiseringen har med andre ord ført til at en rekke nye kriterier må ligge til grunn når vi vurderer den retoriske overtalelsen vi eksponeres for. De tradisjonelle bevismidlene ethos, pathos og logos (se delkapittel **2.4.1 De tre fagtekniske bevismidlene ethos, pathos og logos**) er derfor ikke lenger de eneste bevismidlene vi må forholde oss til når vi vurderer retorisk overtalelse i en digitalisert verden. Ifølge Gentikow (2005, s. 272) arrangeres offentlige debatter i større og større grad med utgangspunkt i «scenisk underholdning». Jeg tror at en del av elevenes utfordringer knyttet til manglende digital kildekompetanse bunner i hvordan de, som

både lærer **Ola** og Gentilow (2005, s. 272) presiserer, blir manipulert av retorisk overtalelse forkledd som nettopp scenisk underholdning.

Informanten min konkluderte i dybdeintervjuet vårt med at mediene, og for ikke å snakke om de som får muligheten til å uttale seg i mediene, har mye makt. Kunnskaps- og integreringsminister Guri Melby sa i den sammenhengen i september 2020 til NRK (NRK, 2020) at «(...) diskriminering av innvandrere og barn av innvandrere forekommer (...) og gjør at du mister muligheten for deltakelse og tilhørighet». Lærer **Ola** benytter seg av en lignende argumentasjonsrekke, og bekymrer seg for hvordan innvandringskritisk retorikk i digitale medier kan påvirke minoritetselevens følelse av tilhørighet. Han poengterte også at hans erfaringer tilsier at retorikken i innvandringsdebatten kan bidra til å rette mistenksomhet mot ulike grupper mennesker, og presiserte flere ganger i dybdeintervjuet at han opplever at muslimske elever er spesielt utsatt:

**Ola (lærer):** «For er det noe elevene knytter opp til Islam og muslimer, så er det faktisk terror (...). Og det får de ikke fra lærebøkene, for å si det sånn» (se delkapittel **4.3.1 Retorikken i innvandringsdebatten**).

Dette sitatet ble sagt i forbindelse med at vi diskuterte Enge (2016) sin artikkel «Retorikkforsker: Sylvi Listhaug bør endre måten hun snakker på» i Aftenposten. Med dette bakteppet vil jeg presentere funnene fra delkapittel **5.2 Spiller retorikken vi fører i digitale medier egentlig noen rolle?** Hvorfor mener informanten min at barn på mellomtrinnet er ekstra sårbare med tanke på å bli påvirket av innvandringskritisk retorikk i digitale medier? I dette delkapitlet har jeg diskutert viktigheten av å ha gode ferdigheter i forbindelse med kildevurdering, i tillegg til hvordan manglende kompetanse knyttet til informasjonen på internett kan påvirke elevene på en rekke forskjellige måter. Men, spiller retorikken vi fører i digitale medier egentlig noen rolle, sånn egentlig?

## **5.2 Spiller retorikken vi fører i digitale medier noen rolle?**

De teoretiske perspektivene fra teorikapitlet peker samlet sett på at ja, det spiller faktisk en rolle hvilken retorikk vi fører i digitale medier. I dybdeintervjuet uttrykte lærer **Ola** en bekymring for hvordan elevene blir påvirket av overskrifter, og han reflekterte rundt hvordan

elevene, basert på hans egne erfaringer, leser overskrifter uten å sette seg inn i hva sakene bak overskriftene handler om. Han presiserer også at det kan skape misforståelser hvis ikke overskriftene samsvarer med innholdet. Eller, for å sitere ham direkte:

**Ola (lærer):** «Og da er det jo problematisk hvis overskriftene er [pause] usaklige, om du skjønner» (se delkapittel **4.3.2 Polariserte og populistiske overskrifter**).

Han konstaterer også at barn er ekstra sårbare med tanke på å bli «lurt» dersom overskriften bærer preg av polarisering og populisme, der mange medier, ifølge ham selv, setter overskriftene på spissen «for å få klikk». Dette gir, som diskutert i forrige delkapittel, mediene og de som uttaler seg i mediene mye malt. Dette samsvarer med Høgskolelektor ved Institutt for Kommunikasjon og Kultur ved BI, Ratna Elisabet Kamsvåg, sine betraktninger om samme tema, som i et debattinnlegg i Aftenposten skriver at «politiske ideer oppstår som en konsekvens av retorikken politikerne fører (...)» (2017). Mediene er derfor med på å styrke ethoset til de som uttaler seg, og gir med det vedkommende sitt logos større plass.

I løpet av observasjonsukene hørte jeg kommentarer som kan knyttes til hele det politiske spekteret om mangfold og innvandring. Dette kan tyde på elevene står langt fra hverandre ideologisk sett, og at deres politiske og menneskelige syn ikke nødvendigvis overlapper. Det kan imidlertid også bety at elevene blir påvirket av polarisert og populistisk argumentasjon på et mer ubevisst plan. Personlig tror jeg, basert på funnene fra denne undersøkelsen, at begge deler har noe sannhet i seg. Uansett viser funnene mine at elever på mellomtrinnet blir påvirket av innvandringskritisk retorikk i digitale medier på måter som gir negative konsekvenser for deres klassemiljø. Ifølge Berg (2017) er polarisering «en betegnelse på en prosess hvor avstanden mellom de viktigste aktørene i et politisk system, (...), øker, eller hvor aktører (...) som står langt fra hverandre, styrkes». Denne splittelsen, eller avstanden, mellom elevene går med andre ord inn i selve kjernen av polariserings-begrepet. På samme måte som at polarisering i politikken kan gjøre det utfordrende å komme til en felles enighet og oppnå gjensidig forståelse for hverandres synspunkt, kan slik retorikk i digitale medier skape gnisninger i elevgrupper på mellomtrinnet. Fører overskriftene, og det faktum at elevene i stor grad eksponeres for personifiserte «nyhetsstrømmer» på mobilene sine (se delkapitlene **4.3.2 Personifiserte algoritmer** og **4.2.2 Algoritmebasert nyhetssortering**), til at det skapes splid blant elevene? Mine funn peker på at dette, selv om det er et stort og komplekst spørsmål, kan

være tilfellet. I den sammenhengen vil jeg vise til Staksrud et al. (2014, s. 80), som skriver at nettdebattene i sosiale medier har utvidet den offentlige debatten og befolkningens mulighet til å delta i offentligheten, og at dette har både positive og negative konsekvenser for folkeopplysningen. Jeg vil i de neste avsnittene diskutere noen av de konsekvensene som lærer **Ola** betegner som negative.

I en time ble elevene spurt om å ta stilling til en kommentar fra et kommentarfelt på lærer **Ola** sin Facebookfeed, under en sak i VG om mangfold og innvandring. Kommentaren var:

«De må gjerne komme til Norge, så lenge de ikke kommer hit jeg bor», en kommentar fra et kommentarfelt på lærer **Ola** sin Facebookfeed.

Flere av elevene, og spesielt elevene **Nina** og **Lisa**, viser kritiske holdninger til at alle skal kunne skrive hva de vil i kommentarfelt på internett. **Nina** er i den sammenhengen bekymret for at noen skal føle seg truffet av kommentaren, og at de skal bli såret. **Lisa** mener kommentaren var så «slem» at «noen» burde slettet den, og etterlyser med det strengere redaksjonell kontroll (Staksrud, et al., 2014, ss. 81-82). **Jesper**, **Nina** og **Maria** mener kommentaren var «rasistisk», «idiotisk» og «slem», og **Alisha** kritiserer mediene for å være sensasjonsjagende, i stedet for å skrive om «vanlige folk». Elevenes kritikk av kommentaren, og det faktum at den ble skrevet i offentligheten (i VG sitt åpne kommentarfelt på Facebook), kan også gjenspeiles i funnene fra «Status for ytringsfrihet i Norge 2013-2014»-undersøkelsen (Staksrud, et al., 2014, s. 81). Når **Jesper**, **Nina** og **Maria**, som stempler kommentaren ovenfor som «rasistisk», «idiotisk» og «slem», skal fungere i samme klasse som **Fredrik**, som sier at «innvandrere er idioter og ikke har hjerne», er det lett å trekke en link til teorikapittelets definisjoner av polarisering og populisme (se delkapittel **2.4.4 Polarisering og populisme**). Holdningene deres er svært sprikende, og kan, som lærer **Ola** beskriver, være en kilde til konflikter. Ifølge Berg (2017) kan polariserte, politiske tilstander med for stor uenighet føre til at fiendtlighet, hat og vold kan eskalere. Cas Mudde (2004, ss. 562-563) presiserer at populistere spiller på å skape et polemisert, eller stridslystent, skille mellom «folket og «makteliten», i tillegg til å skape en «oss-mot-dem»-tankegang. Elevene sitter, med bakgrunn i informantens bekymringer om at overskriftene elevene leser er preget av nettopp polarisering og populisme, igjen med forskjellige oppfatninger av hva som er moralsk rett og galt. De forskjellige ekkokamrene flere av elevene befinner seg i digitalt har, med bakgrunn i argumentasjonsrekken ovenfor, med andre ord fått følger for deres ikke-digitale liv i klasserommet.

På mitt spørsmål om hvordan lærer **Ola** tror at innvandringskritisk retorikk påvirker minoritetselvene, svarte han at han tror at det kan påvirke elevenes følelse av tilhørighet til klassen. Ifølge Baumeister og Leary (1995, s. 497) har alle mennesker et grunnleggende og medfødt behov for tilhørighet, og funnene deres viser klare tendenser til at mennesker som mangler tilhørighet er i risikozonen for å utvikle psykiske lidelser, sosiale utfordringer og atferdsproblemer. Med dette bakteppet kan vi konkludere med at avvisning og ensomhet kan gi utslag og endre mennesker på destruktive vis. Rapporten «Hatefulle ytringer i offentlig debatt på nett» (Likestillings- og diskrimineringsombudet, 2018, s. 10) fremhever i den sammenhengen at hatefulle ytringer etterlater seg skadevirkninger som økt polarisering, sosial eksklusjon og nedbrutte sosiale fellesskap. Dette kan igjen virke avskrekkende for deltakelsen i demokratiet, i tillegg til å holde liv i fordommer og nedvurdere enkeltpersoner eller grupper, skape angst og frata mennesker verdighet ved å signalisere at dersom de tilhører visse grupper er de ikke mindreverdige (Likestillings- og diskrimineringsombudet, 2018, s. 10). Dette er bekymringsfullt. Opplevelsen av å høre til er en livslang prosess, men grunnlaget dannes ofte i barndommen. I den sammenhengen vil jeg presisere at elevene på mellomtrinnet, selv om de på mange måter selv regner seg som ungdommer eller unge voksne, er barn. På den måten vil ikke deres manglende følelse av å høre til utelukkende prege trivselen her og nå, men også senere i livet. Baumeister og Leary (1995, ss. 497-499) legitimerer denne påstanden ved å vise til at gruppetilhørighet fyller elevenes grunnleggende behov for positive og varige relasjoner med andre, og det er derfor avgjørende for deres psykiske og fysiske trivsel at de kjenner på tilhørighet til klassen og medelevene.

Staksrud et al. (2014, s. 19) viser i forbindelse med debatten om hatefulle ytringer til «balance of harms»-prinsippet, som er en klassisk tilnærming i diskusjonen rundt ytringsfrihet. Prinsippet understreker at ytringsfriheten i noen tilfeller må veies opp mot andre verdier og hensyn, og skaden den kan medføre (Staksrud, et al., 2014, s. 19). I Grunnlovens § 100 om ytringsfrihet (endret med grunnlovsvedtak og kunngjort med res. 1. juni 2018 nr. 288) presiseres det at forhåndssensur kan tillates for å beskytte barn og ungdom i de tilfellene hvor innholdet vil kunne påføre skade (Justis- og beredskapsdepartementet, 2018). Til tross for at det teoretiske fundamentet jeg har presentert i teorikapittelet (se delkapitlene **2.1**, **2.2**, **2.5**, **2.7** og **2.8**) viser at dette påvirker enkeltelevne, klassemiljøet og skolens rolle som demokratisk institusjon, eksponeres mange barn og ungdommer i dag - ifølge mine funn - for innhold som kan plasseres innenfor termen hatefulle ytringer. Dette er bekymringsfullt for alle som er opptatt

av demokrati, toleranse og likeverd. Dette skal jeg utdype ytterligere i delkapittel **5.3 Er egentlig dagens skole den demokratiske bærebjelken Dewey etterlyste tidlig på nittenhundretallet?**

Måten lærer **Ola** forteller at båstenkning og stereotype tankeganger er utbredt blant elevene er derfor mildt sagt urovekkende. Selv om han ikke opplever at minoritets elevene blir satt i bås av majoritets elevene, kan - ifølge informanten - holdninger «under overflaten» sees i sammenheng med båstenkning, og på den måten påvirke minoritets elevenes tilhørighet til klassen. Utdanningsdirektoratet (2010) definerer psykososialt miljø som «(...) de mellommenneskelige forholdene på skolen, det sosiale miljøet og hvordan elevene og personalet opplever dette (...) det handler om elevenes opplevelse av læringssituasjonen.» Det er altså elevenes subjektive opplevelse av det psykososiale miljøet og egen tilhørighet som er relevant. Opplæringslovens § 9a-3 slår fast at alle elever har rett på et godt psykososialt miljø - og med det sosial tilhørighet til klassen. Hvis innvandringskritisk retorikk i digitale medier setter minoritets elevenes sosiale tilhørighet på spill er det derfor ikke bare moralsk betenkelig, men også juridisk. Og spesielt i de tilfellene dette gjøres med forsett.

Før jeg går videre til diskusjonens siste delkapittel vil jeg kort drøfte noen aspekter rundt enkelte politikeres retorikk i mediene, som elevene, ifølge min informant, blir påvirket av gjennom sine kontoer i sosiale medier. Jeg synes måten lærer **Ola** beskriver hvordan klassemiljøet i hans klasse blir påvirket av innvandringskritisk retorikk i digitale medier viser hvor viktig retorikk i seg selv er å diskutere. Selv om dette utvilsomt er gjeldene i alle samfunnets instanser, tror jeg, med bakgrunn i oppgavens teoretiske fundament og mine egne funn, at mediene spiller en viktig rolle i å forme holdningene til barna. Lindholm (2004, s. 48) beskriver hvordan unge blir påvirket av mediene døgnet rundt, og presiserer hvordan de som gis plass til å ytre seg i riksdekkende medier har et stort publikum. Nyhetsbringende medier kringkastes i mange tilfeller nasjonalt, men etter at mediene også de senere årene er blitt gjort digitale er det ingen grenser for hvor langt man som retoriker kan nå med budskapet sitt. Kjeldsen (2015, s. 56) presiserer, som diskutert tidligere i dette delkapittelet, at digitale medier tilbyr oss å kommunisere via uoversiktlig hyperlenking og ikke-lineære tekstunivers, og at all kommunikasjon kan endres, kopieres, deles og spres viralt. Jeg tror - med utgangspunkt i Kjeldsens betraktninger (2015, s. 56) - at det er viktigere nå enn noen gang at vi velger å ta i bruk en saklig, presis og anstendig retorikk når vi skal formidle budskapene våre. I den sammenhengen vil jeg, ikke for å generalisere - men i lys av lærer **Ola** sine tanker rundt denne

retorikken sett opp mot sitt klassemiljø - konkludere med at alle typer mediehus og alle som uttaler seg i disse har et stort ansvar når det gjelder å innpode verdier gjennom retorikken de fører. Det samme gjelder dem som ytrer seg i store og små kommentarfelt. Kjeldsen (2015, s. 15) definerer tross alt retorikk som en form for anvendt kommunikasjon som handler om å overbevise og påvirke. At elevene blir påvirket på de måtene de gjør er, med bakgrunn i følgende argumentasjonsrekke, ikke en tilfeldighet. For å eksemplifisere denne konklusjonen vil jeg trekke en rød tråd til president Donald Trump, siden han som mediefenomen, ifølge min informant, er blitt en interessant karakter for elevene i hans klasse. Lærer **Ola** og hans kollegaer diskuterte ved flere anledninger hvordan Trump sin retorikk i møte med vestlige minoriteter skaper uro, konflikt og «ubehagelige situasjoner» i klasser hvor minoritets elever er representert. Alt Trump sier og gjør er, ifølge lærer **Ola**, «på alles lepper», og langt fremme i elevenes bevissthet. Dette samsvarer med mitt inntrykk fra observasjonen.

Kjeldsen (2006, s. 33; 125; 137) beskriver tre retoriske bevismidler i sin bok, og viser til hvordan talere overbeviser tilhørerne sine gjennom retoriske valg, emosjonell bearbeiding og rasjonell argumentasjon. Selv om mitt etterlatte inntrykk er at de fleste elevene jeg observerte betraktet presidentens retorikk, og særlig den som omhandler kvinner og minoriteter, som hoderystende og nærmest som humor å regne, blir elevene likevel påvirket på måter som får negative konsekvenser for klassefelleskapet. Flere av elevene jeg observerte sa ting i klassens plenum som viser at de, uten å tenke på konsekvensene, selv tar i bruk denne retorikken på en negativ, krenkende og destruktiv måte. Dette får, ifølge lærer **Ola** sine erfaringer og mine egne refleksjoner etter observasjonen, utelukkende negative følger.

### **5.3 Er egentlig dagens skole den demokratiske bærebjelken Dewey etterlyste tidlig på nittenhundretallet?**

Nei, sier Vaage (2000, s. 86), femti år etter Deweys død. Ludvigsen-utvalget konkluderte i rapporten «Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser» (NOU, 2015: 8, s. 33) med at elevene i skolen vil trenge økt kompetanse i «å vurdere påstander, argumenter og beviser fra ulike kilder (...) og ta rasjonelle valg og (...) beslutninger (...) ved bruk av vitenskapelige metoder». Dewey (ref. Vaage, 2000, s. 251-253) pekte på at hans tids skole ikke maktet å spille de samfunnsmessige forandringene som skjedde konstant, hver dag, hele dagen. Samtidig poengterer Ludvigsen-utvalget (NOU, 2015: 8, ss. 33-34) at kompleksiteten i dagens samfunn gjør at kompetanser om kritisk tenkning, informasjonssikkerhet og problemløsning er viktigere



nå enn tidligere. På samme måte som Ludvigsen-utvalgets (NOU, 2015: 8, s. 33) funn, viser også min empiri at den digitale virkeligheten vi lever i krever mer av skolen enn det den leverer i dag. Hvis skolen skal være en demokratisk ledende institusjon, er det, etter min mening, høyst problematisk at elevene jeg observerte og intervjuet hadde store hull i sine kunnskaper om informasjonskompetanse, kildekritikk og literacy. Elevene hadde ikke et forhold til at nyhetene de leser på mobilen er skapt av deres personlige algoritmers fortolkning av hva de «trolig finner interessant å lese». Der Dewey (ref. i Vaage, 2000, s. 267) mente at «alt som sperrer for fri og fullstendig kommunikasjon (...) danner barrierer som skiller menneskene i grupper (...), og undergraver dermed demokratiet som livsform», skriver Slettebø og Kjørstad i rapporten «Nyheter i en digitalisert hverdag» (2016, s. 27) (...) at det kan true demokratiet hvis befolkningen utelukkende eksponeres for en reproduksjon av sine eksisterende og tidligere meninger.

Jeg frykter at disse ekkokammerene kan «hjelpe» enkeltelever med semi-radikale meninger å finne radikale grupperinger og miljøer på internett, og på den måten - gjennom deres personaliserte algoritmer - radikaliseres videre. Informanten min presiserer at elever på mellomtrinnet er i en lett påvirkelig alder, og at de derfor er sårbare for å bli rekruttert inn i destruktive miljøer med et radikalt tankesett. I tillegg til konsekvensene for den enkelte, mener jeg dette er problematisk også fra et samfunnsperspektiv. Når mine funn viser at mange elever på mellomtrinnet faktisk lever i hvert sitt digitale ekkokammer, vil jeg diskutere muligheten for om dagens skole fortsatt - som Dewey (ref. i Vaage, 2000, s. 86) problematiserte tidlig på nittenhundretallet - er udemokratisk. Etter å ha observert én lærer og hans elever på mellomtrinnet i to uker, er mitt etterlatte inntrykk at det finnes krefter i skolen som kjemper med nebb og klør for å motvirke denne negative, udemokratiske, trenden. En trend som, med utgangspunkt i Vaages bok *Demokrati i utdanning. Barnet, skolen og den nye pedagogikken til John Dewey i utvalg* (2000), tilsynelatende har vært gjeldende i skolen siden lenge før både vi og generasjonene før oss ble født.

Jeg vil i den sammenhengen presentere noen elementer fra den nyutgitte boken *Barn og unges digitale dømmekraft* (Onarheim Bergsjø, 2020). Forfatterne diskuterer barn og unges digitale dømmekraft i lys av de nye læreplanene for grunnskolen og videregående opplæring, og i bokens syvende kapittel «Deltakelse: Hvordan bidrar vi til demokratiet?» trekker de frem skolens rolle i å undervise elevene i medie- og informasjonsforståelse som et av flere tiltak for å beskytte barn og unge mot uønsket informasjonspåvirkning og manipulasjon (Onarheim

Bergsjø, 2020. ss. 164-165). De presiserer også at barn og unges muligheter til å ta etiske valg er under sterkt press, og at det kan få store personlige konsekvenser for deres muligheter til å delta som digitale, demokratiske medborgere (Onarheim Bergsjø, 2020, ss. 161-163). I dybdeintervjuet uttrykte lærer **Ola** en bekymring for at innvandringskritisk retorikk i digitale medier påvirker hans elever i negativ retning, som diskutert i de forrige delkapitlene. Han var imidlertid også bekymret for hvordan denne påvirkningen vil kunne definere fremtidens voksne og deres verdigrunnlag. Dette samsvarer med Onarheim Bergsjø et al. (2020, ss. 161-175) sine refleksjoner. Vaage (2000, ss. 252-253) peker i den sammenhengen på at samfunnstilstanden aldri er ensartet, og at endringene som skjer alltid peker i forskjellige retninger før de inntreffer. Det elevenes disponeres for på smarttelefonene deres i dag, spiller med andre ord en rolle for hvordan samfunnet vil se ut i morgen. Ifølge Vaage (2000, s. 267) er alt som danner barrierer mellom mennesker og skiller dem i grupper truende for demokratiet - være intoleranse, utskjelling eller ukvemsord. På den måten legitimerer Vaage (2000, ss. 252-253; 267) funnene mine om at innvandringskritisk retorikk i digitale medier ikke bare påvirker kulturelt mangfoldige klasserom, men også fremtidens voksne og fremtidens demokrati. Dette samsvarer også med den øvrige teorien i delkapitlene **2.1-2.9**.

I den sammenhengen vil jeg sammenfatte Vaages (2000, s. 252), og min egen, konklusjon om at skolen alt i alt - og med bakgrunn i argumentasjonsrekken fra delkapittel **2.7.2 (...), forandring og demokrati** - faktisk frambringer samfunnsmessig forandring. Det er imidlertid viktig at dette gjøres på en bevisst måte. Elevenes personaliserte algoritmer, og grunntanken og motivasjonen (reklame, markedsføring, kapitalistiske krefter) bak dem, baseres på elevenes nåværende interesser og meninger. Det er altså tilfeldigheter som avhenger hvilke «ekkokamre» elevene havner i. Delrapporten «Mediebruk og offentlig tilknytning» (Ytre-Arne, et al., 2017) problematiserer også det faktum at mye av vår offentlige tilknytning hviler på digitale verktøy hvor informasjonen vi får avhenger av disse algoritmene. Er vi egentlig så informerte som vi vil ha det til? Rapporten (Ytre-Arne, et al., 2017, ss. 14-16) peker i retning nei, og det samme gjør mine funn. Dette er problematisk, og i strid med Deweys tanker (se teorikapittel **2.7 Dewey og «Utdanning til demokrati»**) om utdanningen som ledende i demokratiutviklingen.

Demokratiet, med dets rotfeste i menneskerettighetene, handler ikke bare om å vinne valg. Det handler om hvordan vi ønsker at samfunnet skal se ut. Hvilke verdier ønsker vi egentlig at den kommende generasjonen skal besitte? Ønsker vi et inkluderende, opplyst samfunn med vekt på respekt og likeverd, eller et samfunn basert på polarisering og populisme? Og burde ikke vi da,

gjennom å virkelig lære elevene i skolen om kritisk tenkning i den digitale verdenen, sørge for at fremtidens samfunn ikke avhenger av hvilke ekkokamre elevene i dag befinner seg i? Dette er - som det meste annet i verden - enklere sagt enn gjort, men jeg håper at mine funn kan bidra til å belyse viktigheten av god, digital opplæring av elevene i skolen. Digitalt opplærte elever vil kanskje ikke bli preget av polariserende og populistisk retorikk på den måten funnene mine viser at noen elever, på forskjellige måter, i dag blir. Og dette til tross for at elevene jeg observerte og intervjuet, etter min oppfatning, hadde en profesjonell, reflektert og hardtarbeidende lærer.

## 6.0 AVSLUTNING

I dette avsluttende kapitlet vil jeg starte med å reflektere rundt problemstillingen og metoden, og se disse opp mot funnenes validitet. Om jeg skulle gjennomført prosjektet igjen, ville jeg da gjort noe annerledes? Dette delkapitlet har fått navnet **6.1 Oppgaven i retrospekt**. I delkapittel **6.2 Oppsummering og konklusjon** skal jeg - som tittelen indikerer - oppsummere funnene og diskusjonen, og komme med en kort konklusjon. Avslutningsvis vil jeg i delkapittel **6.3 Implikasjoner av studien** avrunde diskusjonen på et mer overordnet nivå, og vise til noen viktige implikasjoner av forskningen.

### 6.1 Oppgaven i retrospekt

Innledningsvis vil jeg kort reflektere rundt problemstillingen jeg utformet og metoden jeg valgte, og se dette opp mot funnene og deres validitet. Som jeg utdypet i metodekapitlet, har undersøkelsen flere svakheter. Jeg ønsket gjennom problemstillingen min å fordype meg i hvordan innvandringskritisk retorikk i digitale medier påvirker kulturelt mangfoldige klasserom, og målgruppen min var elever på mellomtrinnet. Selv om jeg fikk mye nyttig informasjon om elevenes forhold til digitale, nyhetsbærende medier gjennom fokusgruppeintervjuene mine med dem, kom den konkrete informasjonen knyttet til alle de mellommenneskelige perspektivene av problemstillingen utelukkende til syne gjennom dybdeintervjuet med læreren og mine observasjoner. Dette gjorde at jeg på ingen måte kunne presentere funnene som fullstendige sannheter, siden målgruppen jeg og elevenes lærer diskuterte i realiteten aldri fikk muligheten til å uttale seg om disse delene av problemstillingen. De etiske utfordringene ble rett og slett for omfattende for en 45 studiepoengs masteroppgave.

Jeg vil også kommentere valget jeg gjorde når jeg i metodekapitlet plasserte studien min innenfor det etnografiske forskningsfeltet. Etter å ha lest meg opp på metodisk teori om etnografiske studier, er mitt inntrykk at moderne etnografi i stor grad kritiseres for at «alle» studier nå påroper seg merkelappen «en etnografisk undersøkelse». Kritikken sentrerer seg rundt hvordan noen dagers feltarbeid, hos mange, har erstattet årelange feltopphold. Jeg ser absolutt hvorfor min studie, med et feltarbeid på to uker, kan plasseres i kjernen av denne kritikken. Selv om jeg sitter igjen med flere funn som jeg mener er av interesse, hadde jeg ikke mulighet til å *virkelig* sette meg inn i informantenes liv, og konteksten i klasserommet. Dette må tas i betraktning når man vurderer funnenes validitet. Den aktive observasjonsrollen, som i

tillegg til tidsaspektet i feltarbeidet tradisjonelt sett har vært et av de tydeligste skillene mellom etnografiske studier og andre studier, ble av meg også byttet ut med forskerrollen «observerende deltaker» (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 69). Selv om informanten min tok meg godt i mot og var fleksibel på mine vegne, var disse ukene også preget av mye aktivitet (skidag, utflukter, elevsamtaler, prøver og sykdom). Dette gjorde at læreren hadde mye som skulle gjøres i de «tradisjonelle timene». Men, slik er vel skolehverdagen. I retrospekt tenker jeg derfor at valget mitt om å inntre i forskerrollen «observerende deltaker» var nødvendig, selv om det på ingen måte var ideelt. Oppgavens omfang og klassens timeplan samsvarte rett og slett ikke med mulighetene til å gjennomføre en etnografisk undersøkelse, «sånn på ekte».

Når jeg ser tilbake på problemstillingen og undersøkelsen i sin helhet, vil jeg likevel si meg fornøyd med valget av metoder og informanter. Jeg håper at jeg gjennom dette forskningsprosjektet har fått satt søkelys på en høyst dagsaktuell problemstilling, og gjennomført en undersøkelse som muligens kan være et interessant springbrett for videre forskning i fremtiden. Og da, kanskje, som en ekte etnografisk studie?

## 6.2 Oppsummering og konklusjon

I dette forskningsprosjektet har jeg arbeidet ut fra problemstillingen min om **hvordan innvandringskritisk retorikk i digitale medier påvirker kulturelt mangfoldige klasserom**. I den sammenhengen ville jeg presisere hvilke forhold ved problemstillingen jeg ønsket å se nærmere på. Disse var følgende:

- **Hvilket forhold har elever på mellomtrinnet til digitale, nyhetsbærende medier?**
- **Hvordan tenker én lærer på mellomtrinnet at innvandringskritisk retorikk i digitale medier påvirker hans elever?**
- **Hvordan fyller skolen i den sammenhengen sin rolle som demokratisk institusjon?**

Når datamaterialet var ferdig transkribert og analysert, satt jeg igjen med fem hovedkategorier. Disse brukte jeg deretter som overskrifter for å strukturere funnene i kapittel **4.0 PRESENTASJON OG ANALYSE AV FUNNENE**:

- **Elevenes forhold til teknologisk utstyr og sosiale medier**
- **Kildevurdering**
- **Innvandringskritisk retorikk i digitale medier**
- **Uønskede konsekvenser for klassemiljøet**
- **Viktigheten av å være et godt forbilde**

I lys av denne undersøkelsen sitter jeg igjen med et inntrykk av at populistiske og polariserte overskrifter i digitale medier fører til at eksisterende stereotyper og generaliseringer opprettholdes og videreutvikles. Når tidligere forskning også viser en klar sammenheng mellom polariserte og populistiske medieoppslag og diskriminering, mener jeg det er stor grunn til bekymring. Her er barn og unge - ifølge min informant - ekstra sårbare. Lærer **Ola** var tydelig på at både han og hans kollegaer jobber hardt for å være en «motvekt» i møte med splittende retorikk, og alt det fører med seg. Til tross deres arbeid opplever han at innvandringskritisk retorikk i digitale medier påvirker elevene på negativt vis. I den sammenhengen peker han på at barn på mellomtrinnet er lett påvirkelige, og at dagens barn har tilgang til all verdens informasjon på mobiltelefonene sine. Dette stiller høye krav til hvordan skolene underviser i digital kildevurdering, og når jeg intervjuet elevene i klassen ble det klart at de hadde flere hull på dette området. Dette bekreftet også elevenes lærer i et telefonintervju i etterkant av observasjonsperioden, når jeg stilte ham noen spørsmål om hvordan Fagfornyelsen behandler kildevurdering og hvordan han og hans kollegaer vil arbeide videre med de nye målene. Ingen av elevene hadde kunnskaper om hvordan «nyhetsstrømmene» på mobilene deres blir satt sammen, ei heller at deres personlige algoritmer i stor grad styrer hvilke verdensbilder de skal eksponeres for. Dette er, med utgangspunkt i Ludvigsen-utvalget (NOU, 2015: 8, ss. 33-34) sine anbefalinger om hvilke kompetanser fremtidens elever vil trenge, problematisk.

### **6.3 Implikasjoner av studien**

En viktig implikasjon av studien er, som beskrevet i forrige delkapittel, å forstå at elever på mellomtrinnet er påvirkelig, og at de - gjennom deres tilstedeværelse i digitale medier - er sårbare. Ut ifra funnene mine mener jeg det er viktig at mediene betrakter sine roller som kunnskapsformidlere til barn og unge på mellomtrinnet på en bevisst måte. Dette gjelder både de store mediehusene og «mindre» nyhetsformidlere. Elevenes tilgang til digital informasjon

kan, hvis de ikke får økt kompetanse om kritisk tenkning i den digitale verdenen, føre til at de - på grunn av deres personlige algoritmers fortolkninger av deres interesser - lever i hvert sitt isolerte «ekkokammer». Det er i den sammenhengen også viktig at de personene som gis rom til å uttrykke sine meninger i riksdekkende medier inntreer i denne rollen med varsomhet. Hvis alle som uttaler seg i mediene har en bevissthet rundt at naive og lett påvirkelige barn og unge er en del av deres potensielt store publikum, kunne sannsynligvis noen av utfordringene som kom til syne i informantens klasserom vært unngått. Jeg synes i den sammenhengen det er svært moralsk problematisk at mange mediepersoner i økende grad synes å benytte seg av polarisert og populistisk retorikk på en bevisst måte, med mål om å påvirke og splitte. Hvilke verdier ønsker vi for samfunnet vårt? Hvis vi ønsker et samfunn basert på likeverd, felleskap og respekt må vi sørge for at elevene eksponeres for disse verdiene, snarere enn stereotype tankeganger, båstenkning og stigmatisering. Da blir skylappene fort enorme, og det hører - etter min mening - ikke hjemme i et demokrati som Norge.

Avslutningsvis vil jeg si noen ord om skolens virksomhet, og hvilke endringer jeg mener hadde vært gunstige i utdanningssystemet. Jeg har i arbeidet med denne masteroppgaven nærmest daglig reflektert rundt hva vi kan gjøre for å unngå at innvandringskritisk retorikk i digitale medier påvirker kulturelt mangfoldige klasserom, slik vi, gjennom mine funn, ser i dag. Studien viser imidlertid at dette er en kompleks og utfordrende problemstilling, noe som gjør det vanskelig for meg å gi et kort og konkret svar. Informanten min har utvilsomt en tydelig bevissthet rundt alle delene av problemstillingen min, og jobber, slik jeg erfarte ham gjennom observasjonen, hardt for å skape et trygt og godt klassemiljø for elevene sine. Han la også mye arbeid i å undervise elevene i kildevurdering, i tillegg å innpode verdier som likeverd, fellesskap og åpenhet. Likevel viser funnene at flere av elevene jeg observerte og intervjuet har store hull i deres kompetanse om kildeinformasjon, og at de lar seg påvirke av polarisert og populistisk retorikk i digitale medier på måter som har uheldige konsekvenser for andre elever i klassen og deres følelse av tilhørighet. Jeg mener derfor at det ikke utelukkende må skje endringer i måten lærerne i skolen jobber på, men også på politisk nivå. Informanten min poengterte ved en rekke anledninger at hans erfaring tilsier at lærere over hele landet kjemper en konstant kamp mot klokken, og at kravene til hva elevene skal lære rent faglig blir mer omfattende og tidkrevende for hvert år som går. Jeg er derfor, med bakgrunn i funnene fra min undersøkelse, lettet over å se at kritisk tenkning og kildekritikk har fått en større plass i de nye fagplanene fra 2020 enn tidligere, og håper at dette vil resultere i at elevene får økt kompetanse i å møte polarisering og populisme i digitale medier med et kritisk blikk. På den måten vil alle elever i skolen, uavhengig

av hvem de er og hvor de kommer fra, få muligheten til å kjenne på den livsviktige tilhørigheten, og på den måten få en likeverdig skolegang.

Jeg håper at studien og videreformidlingen av funnene har belyst hvordan innvandringskritisk retorikk i digitale medier påvirker kulturelt mangfoldige klasserom, i tillegg til å skape en bevissthet rundt hvor komplekse utfordringene faktisk er.



# Bibliografi

- Albertazzi, D., & McDonnell. (2008). *Twenty-First Century Populism. The Spectre of Western European Democracy*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Antirasistisk Senter. (2017). *Jeg vil ikke leke med deg fordi du er brun*. Oslo: Antirasistisk Senter.
- Aristoteles. (2006). *Retorikk*. Oslo: Vidarforlaget.
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for Interpersonal Attachment as a Fundamental Human Motivation. *Psychological Bulletin*.
- Berg, O. T. (2017, 09 28). *Polarisering - politikk*. Retrieved from [https://snl.no/polarisering\\_-\\_politikk](https://snl.no/polarisering_-_politikk).
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*.
- Brewer, J. D. (2000). *Ethnography*. UK: McGraw-Hill Education.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Dagbladet. (2020, 10 17). *Forsvarer Trump-retorikk*. Retrieved from Dagbladet: <https://www.dagbladet.no/nyheter/forsvarer-trump-grep/72962144>
- Dahl, H. F., & Bastiansen, H. G. (2008). *Norsk mediehistorie*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Distriktssenteret. (2017, 02 17). *Innvandring, inkludering, sysselsetting og lokal utvikling*. Retrieved from Distriktssenteret : <https://www.imdi.no/globalassets/dokumenter/brosjyrer-og-ressurser/temahefte-innvandring-inkludering-sysselsetting-lokal-utvikling.pdf>
- Eide, E. (2014). "Det store vi" - Medier, inkludering og ekskludering . In K. Westrheim, & A. Tolo, *Kompetanse for mangfold - Om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge* (pp. 150-165). Bergen: Fagbokforlaget.
- Eide, E., & Simonsen, A. H. (2007). *Mistenkelige utlendinger. Minoriteter i norsk presse gjennom hundre år*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Enge, C. (2016, 11 01). Retorikkforsker: Sylvi Listhaug bør endre måten hun snakker på. *Aftenposten*.
- Enjolras, B., Karlsen, R., Steen-Johnsen, K., & Wollebæk, D. (2013). *Liker - liker ikke. Sosiale medier, samfunnsengasjement og offentlighet*. Cappelen Damm akademisk.

- European Commission against Racism and Intolerance. (2016). *ENCI General Policy Recommendation No. 15*. Strasbourg: European Commission against Racism and Intolerance (ECRI).
- Gentikow, B. (2005). *Hvordan utforsker man medieerfaringer: kvalitativ metode*. Kristiansand: IJ-forlaget.
- Gere, J., & MacDonald, G. (2010). An Update of the Empirical Case for the Need to Belong. In *The Journal of Individual Psychology* (pp. 93-115).
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gripsrud, J. (2011). *Mediekultur, mediesamfunn*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gulløv, E., & Højlund, S. (2006). *Feltarbejde blandt børn: metodologi og etik i etnografisk børneforskning*. København: Gyldendal.
- Hagen, I. (1998). *Medias publikum. Frå mottakar til brukar*. Oslo: Ad Notam Gyldendal .
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (2007). *Ethnography - principles in practice* (Vol. third edition). London and New York: Routledge - Taylor & Francis Group.
- Havik, T. (2018). *Skolefravær - Å forstå og håndtere skolefravær og skolevegring*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Helle, L. (2017). *Å tenke didaktisk*. Bergen : Fagbokforlaget.
- Integrerings- og mangfoldsdepartementet. (2009). *Årsrapport - Innvandrere i norske medier*. Oslo: Integrerings- og mangfoldsdirektoratet.
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (Vol. 3. utg). Kristiansand : Høyskoleforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P., & Christoffersen, L. (2011). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* . Oslo: Abstrakt Forlag.
- Justis- og beredskapsdepartementet. (2018, 06 01). *Kongeriket Noregs grunnlov*. Retrieved from LOVDATA: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1814-05-17-nn>
- Kamsvåg, R. E. (2017, 08 14). *Retorikk og politikk*. Retrieved from Aftenposten: <https://www.aftenposten.no/meninger/debatt/i/qqjwm/retorikk-og-politikk-ratna-elisabet-kamsvaag>
- Kjeldsen, J. E. (2015). *Retorikk i vår tid. En innføring i moderne retorisk teori*. Oslo: Spartacus forlag.
- Krogh, T. (2009). *Hermeneutikk - Om å forstå og fortolke*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2006, 11 17). *Veileder til opplæringsloven kapittel 9a - elevenes skolemiljø*. Retrieved from [https://www.nfk.no/\\_f/i22051624-8f32-4dff-bac7-68ba31dfc7f4/veileder\\_til\\_opplaeringsloven\\_9a.pdf](https://www.nfk.no/_f/i22051624-8f32-4dff-bac7-68ba31dfc7f4/veileder_til_opplaeringsloven_9a.pdf)

- Kunnskapsdepartementet. (2019, 11 18). *Fornyer skolens innhold: Nye læreplaner skal gi elevene tid til mer fordypning*. Retrieved from Regjeringen.no: <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/nye-lareplaner-skal-gi-elevene-tid-til-mer-fordypning/id2678138/>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (Vol. 3. utg). (T. Anderssen, & J. Rygge, Trans.) Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Larsen, A. K. (2012). *En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskning*. . Bergen: Fagbokforlaget.
- Lægred, S., & Skorgen, T. (2001). *Hermeneutisk lesebok*. Valdres Trykkeri: Spartacus Forlag.
- Letnes, M. A. (2014). *Digital dannelse i barnehagen - barnehagebarns meningsskaping i arbeid med multimodal fortelling*. Trondheim: Det samfunnsvitenskapelige fakultet, Norges Teknisk-Naturvitenskapelige Universitet.
- Likestillings- og diskrimineringsombudet. (2018). *Hatefulle ytringer i offentlig debatt på nett*. . Oslo.
- Lindholm, M. (2004). *Makt. Mening. Medier*. . Oslo: GAN Forlag AS.
- Mathiesen, T. (2010). *Makt og medier*. . Oslo: Pax Forlag .
- Medietilsynet. (2020a). *Barn og medier 2020 - Om sosiale medier og skadelig innhold på nett*. Fredrikstad: Medietil.
- Medietilsynet. (2020b). *Barn og medier 2020 - Om falske nyheter*. Fredrikstad.
- Midtbøen, A. H. (2017). *Offentlighetens grenser*. Oslo: Institutt for samfunnsforskning.
- Midtbøen, A., & Steen-Johnsen, K. (2016, 02 01). Ytringsfrihetens grenser i det flerkulturelle Norge. *Nytt Norsk Tidsskrift*.
- Midtbøen, Steen-Johnsen, & Thorbjørnsrud. (2017). *Boundary Struggles - Contestations of Free Speech in the Norwegian Public Sphere*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Mudde, C. (2004). The Populist Zeitgeist. In *Government and Opposition*. Oxford: Blackwell publishing.
- Muller, J. W. (2016). *Hva er populisme? Et Essay*. Oksnøen: Heinesen forlag.
- Munthe, E. (2013). Mangfold i skolen. In M. B. Postholm, E. Munthe, P. Haug, & R. J. Krumsvik, *Elevmangfold i skolen* (pp. 13-29). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- NOU. (2015: 8). *Fremtidens skole - Fornyelse av fag og kompetanser*. Retrieved from <https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>

- NRK. (2020, 09 24). *Arina (216) ble truet etter Sian-kronikk*. Retrieved from Dagbladet:  
[https://www.nrk.no/norge/arina-\\_16\\_-fikk-trusler-og-hat-etter-sian-kronikk-1.15171725](https://www.nrk.no/norge/arina-_16_-fikk-trusler-og-hat-etter-sian-kronikk-1.15171725)
- Onarheim Bergsjø, L., Eilifsen, M., Tonheim Tønnesen, K., & Vestbøstad Vik, L. G. (2020). *Barn og unges digitale dømmekraft*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Opplæringsloven. (2002, 12 20). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa § 9 A-2*. Retrieved from [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_11](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_11)
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Regjeringen. (2008, 06 20). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova)*. Retrieved from Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova) : [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL\\_1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1)
- Slette-meås, D., & Kjørstad, I. (2016). *Nyheter i en digitalisert hverdag. En landsdekkende undersøkelse av ungdom og unge voksnes mediarelaterte praksiser og nyhetskonsum via smarttelefon, sosiale medier og nyhetsaggregatorer*. Oslo: Forbruksforskningsinstituttet.
- Spernes, K. (2012). *Den flerkulturelle skolen i bevegelse. Teoretiske og praktiske perspektiver*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Staksrud, E., Steen-Johnsen, K., Bernard, E., Gustafsson, M. H., A, I. K., Midtbøen, A., . . . Utheim, M. (2014). *Ytringsfriheten i Norge: Holdninger og erfaringer i befolkningen*. Oslo: Institutt for samfunnsforskning.
- Straffeloven. (2005). *Lov om straff. LOV-2005-05-20-28*. Retrieved from LOVDATA:  
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-05-20-28?q=straffeloven>
- Strømsø, H. (2019, 06 20). Hvordan kan elever bli flinkere på kildekritikk. *Forskning.no*.
- Utdanningsdirektoratet. (2010). *Retten til et godt psykososialt miljø*. Retrieved from Regelverkstolkninger frå Udir:  
<https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Laringsmiljo/Udir-2-2010-psykososialt-miljo/Del-I/3/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Overordnet del*. Retrieved from Overordnet del:  
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.3-kritisk-tenkning-og-etisk-bevissthet/>

- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Kompetansemål og vurdering etter 4. trinn*. Retrieved from Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemaal-og-vurdering/kv109>
- Utdanningsdirektoratet. (2020c). *Kompetansemål og vurdering etter 7. trinn*. Retrieved from Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemaal-og-vurdering/kv110>
- Vaage, S. (2000). *Utdanning til demokrati - Barnet, skolen og den nye pedagogikken til John Dewey i utvalg*. Oslo: abstract forlag.
- Ytre-Arne, B., Hovden, J. F., Moe, H., Uberg Nærland, T., Sakariassen, H., & Aarseth Johannessen, I. (2017). *Mediebruk og offentlig tilknytning*. Bergen: Universitet i Bergen.

## Vedlegg 1

# Vil du delta i forskningsprosjektet

*”[Skole, mangfold og media]”?*

Dette er et spørsmål om ditt barn vil delta i et forskningsprosjekt. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelsen vil innebære for deg og ditt barn.

### **Formål**

Formålet med studien er å finne ut hvordan innvandringskritisk retorikk i media påvirker kulturelt mangfoldige klasserom. Undersøkelsen gjøres i forbindelse med min masteroppgave ved Høgskolen på Vestlandet. Jeg studerer pedagogikk på masterstudiet *Undervisningsvitenskap*.

### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Høgskolen på Vestlandet er ansvarlig for prosjektet.

### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Grunnen til at du forespørres er at jeg skal observere og gjennomføre gruppeintervjuer i ditt barn sin klasse.

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Deltakelsen innebærer at jeg observerer ditt barn sin klassen i en periode på ca. 2 uker i mars 2020. Elevene vil ikke ha en aktiv rolle i observasjonen. Dersom min tilstedeværelse stresser elevene, avbryter jeg observasjonen umiddelbart. I løpet av observasjonsukene vil jeg fortløpende ta notater på min passordbeskyttede datamaskin.

Jeg vil også gjennomføre gruppeintervjuer med elevene. Deltakelsen er frivillig, og elevene kan når som helst trekke seg, og da vil alt de har sagt i forbindelse med intervjuet utelukkes fra undersøkelsen.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke

samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg eller ditt barn hvis du, på vegne at ditt barn, ikke vil delta.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er utelukkende meg og mine veiledere som vil ha tilgang til datamaterialet fra observasjonen og gruppeintervjuene.

Det skal ikke registres noen personopplysninger om ditt barn, hverken direkte eller indirekte. Funnene publiseres anonymt, og funnene vil ikke kunne tilbakeføres til ditt barn, hans eller hennes klasse eller skole.

### **Hva skjer med opplysningene fra undersøkelsen når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15. 12. 20. Da vil jeg slette alt datamaterialet fra min datamaskin.

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Det eneste personidentifiserende materialet fra datainnsamlingen vil være opptaket av intervjuet.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om ditt barn?**

Vi behandler opplysninger om om ditt barn basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen på Vestlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

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

Ingrid Tandstad på epost (xxx) eller telefon: xx xx xx xx

Veiledere:

Vibeke Solbue på epost (xxx)

Ingibjörg Kristin Jonsdottir på epost (xxx)

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

**Ingrid Tandstad**

---

## **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [Skole, mangfold og media], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- at mitt barn kan delta i observasjonen
- at mitt barn kan delta i gruppeintervju

Jeg samtykker til at mitt barns opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 15. 12. 20

---

(Signert av forelder/foresatt, dato)



## Vedlegg 2

# Vil du delta i forskningsprosjektet

## *”Skole, mangfold og media”?*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### **Formål**

Formålet med studien er å finne ut hvordan innvandringskritisk retorikk i media påvirker kulturelt mangfoldige klasserom. Undersøkelsen gjøres i forbindelse med min masteroppgave ved Høgskolen på Vestlandet. Jeg studerer pedagogikk på masterstudiet Undervisningsvitenskap.

Jeg skal ikke bruke opplysningene fra studien til andre formål enn til denne masteroppgaven.

### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Høgskolen på Vestlandet er ansvarlig for prosjektet.

### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Grunnen til at du forespørres om å delta er at du er en lærer som jobber på mellomtrinnet, og at minoritetslever er representert i din klasse.

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du vil la deg intervjuet. Det vil ta deg ca. 45 minutter. Intervjuet vil inneholde spørsmål om dine tanker og erfaringer vedrørende studiens oppgaveformulering, og ingen svar er riktig eller feil. Hvis ønskelig kan du få tilsendt spørsmålene på forhånd. Jeg vil gjøre et elektronisk opptak av intervjuet.

### **Det er frivillig å delta**

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

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er utelukkende meg og mine veiledere som vil ha tilgang til intervjuet. Funnene publiseres anonymt, og funnene vil ikke kunne tilbakeføres til deg, din klasse eller din skole.

Hvis ønskelig vil du få den ferdige transkripsjonen av intervjuet tilsendt for godkjenning.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15. 12. 20 i forbindelse med ferdigstillingen av oppgaven.

Etter at intervjuet er transkribert vil opptakene slettes fra både lydopptakeren og min datamaskin.

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

I tillegg til vår emailkorrespondanse vil det eneste personidentifiserende datamaterialet være opptaket av intervjuet.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen på Vestlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

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

Ingrid Tandstad på epost (xxx) eller telefon: xx xx xx xx

Veiledere:

Vibeke Solbue på epost (xxx)

Ingibjörg Kristin Jonsdottir på epost (xxx)

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

**Ingrid Tandstad**

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [Skole, mangfold og media], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervjuet, og at det i den forbindelse gjøres lydopptak

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 15. 12. 20

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 3

<b>Uformell prat</b>	Før jeg setter på lydopptakeren har jeg satt av litt tid til uformell prat.	
<b>Prosjektet og temaet</b>	Jeg forteller om prosjektet og presenterer temaet. Deretter setter jeg på opptakeren, og selve intervjuet starter.	
<b>Innledende spørsmål</b>	<p>Intervjuer: ”Ifølge Stortingsmelding 16 så konkurrerer skolen med blant annet media når det gjelder kunnskapsformidling og generell påvirkning”.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- <b>Hvordan tenker du at media påvirker elevene på et generelt grunnlag?</b></li></ul>	5 minutter
<b>Nøkkelspørsmål</b>	<p>1) <b>KLASSEMILJØET</b></p> <p>Intervjuer: ”Retorikkforsker Anne Birgitte Nilsen hevder av retorikken i innvandringsdebatten kan bidra til å rette mistenksomhet mot en gruppe mennesker. Dette er i forbindelse med politikere sine uttalelser i media”.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- <b>Hva er dine tanker om dette?</b></li><li>- <b>Hva tenker du om dette i forhold til ditt klassemiljø?</b></li><li>- <b>Hva tenker du om forholdet mellom medier, innvandringskritisk retorikk og elever?</b></li><li>- <b>Hva tenker du at innvandringskritisk retorikk gjør med forholdet mellom</b></li></ul>	45 minutter

	<p><b>minoritets- og majoritets elever?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Hva tenker du om innvandringskritisk retorikk og danning av stereotypi?</b></li> </ul> <p><b>2) MINORITETSELEVENE</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Hvor bevisst tror du minoritets elever er på innvandringskritisk retorikk i media?</b></li> <li>- <b>Hvordan tror du denne retorikken påvirker minoritets elever?</b></li> <li>- <b>Hva er dine tanker rundt innvandringskritisk retorikk sett i sammenheng med fellesskap og tilhørighet?</b></li> <li>- <b>Opplever du at minoritets elever blir satt i bås av andre elever? (Hvis ja, tror du det har en sammenheng med innvandringskritisk retorikk i media?)</b></li> </ul>	
<p><b>Avsluttende spørsmål</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Har du noen flere tanker rundt hvordan innvandringskritisk retorikk påvirker deres kulturelt mangfoldige klasserom?</b></li> <li>- <b>Har du noen flere tanker rundt hvordan innvandringskritisk retorikk påvirker deres minoritets elever?</b></li> <li>- <b>Er det noe mer du vil tilføye?</b></li> </ul>	<p>10 minutter</p>

## Vedlegg 4

<p><b>Uformell prat</b></p>	<p>Før jeg setter på lydopptakeren har jeg satt av litt tid til uformell prat. Jeg presiserer at ingen svar er riktige eller feil, og at jeg bare vil høre deres tanker om spørsmålene jeg har tatt med.</p>	<p>2-3 minutter</p>
<p><b>Innledende spørsmål</b></p>	<p><b>Bruker dere mobil? Bruker dere I-Pad? Bruker dere PC? Ser dere på TV? Kommer det noen ganger opp nyhetssaker på deres mobil, I-Pad eller PC?</b></p>	<p>7-8 minutter</p>
<p><b>Nøkkelspørsmål</b></p>	<p><b>Hvis det kommer opp nyhetssaker på deres mobiler, I-Pad, PC eller TV, trykker dere på nyhetssaken og leser den?</b></p> <p>Hvis <b>ja</b>, leser dere hele nyhetssaken? Tenker dere på nyhetssaken i etterkant? Diskuterer dere nyhetssaker med venner? Eller familie? Eller lærere? Eller andre?</p> <p>Hvis <b>nei</b>, leser dere overskriften? Hvis <b>ja</b>, tenker dere på overskriften i etterkant? Diskuterer dere overskriften med venner? Eller familie? Eller lærere? Eller andre?</p> <p><b>Intervjuer:</b> Det er mange ting politikerne er uenige om, hvordan skolen skal drives, hvordan sykehusene skal drives, hvordan vi skal løse klimakrisen, og om Norge skal ta imot flyktninger og andre mennesker fra andre land.</p> <p><b>Ser dere nyhetssaker med disse temaene på deres mobil, I-Pad, PC eller TV?</b></p> <p>Hvis <b>ja</b>, hvordan tenker dere om disse temaene? Interessere disse temaene dere? Diskuterer dere disse temaene med andre</p>	<p>15 minutter</p>

	<p>medelever? Eller familien? Eller lærere? Eller andre?</p> <p>Hvis <b>nei</b>, hører dere andre medelever diskutere disse temaene? Eller familien? Eller lærere? Eller andre?</p>	
<p><b>Avsluttende spørsmål</b></p>	<p>- <b>Er det noe mer dere vil vil si om de temaene vi har snakket om?</b></p>	<p>5 minutter</p>

## Vedlegg 5

NSD

Personvern

25.02.2020 12:26

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 457358 er nå vurdert av NSD.

Følgende vurdering er gitt:

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 25.02.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: [nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.12.2020.

### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.



## PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke videre behandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

## DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

## FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

## OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Jørgen Wincentzen

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

<b>Etnografi- inspirert observasjon</b>	<b>Kvalitativt dybdeintervju</b>	<b>Fokusgruppeintervju</b>
↓	↓	↓
Én klasse på mellomtrinnet	Én lærer	Tre grupper med tre elever i hver gruppe
To uker	Ca. 1 klokketime	Ca. 20-30 minutter pr gruppe

**Figur 1:** En oversikt over metodene og informantene.

	<b>Faser</b>	<b>Beskrivelse av prosessen</b>
<i>Steg 1</i>	<i>Å bli kjent med datamaterialet</i>	I det første steget av en tematisk analyse transkriberes datamaterialet, og forskeren blir kjent med datamaterialet sitt.
<i>Steg 2</i>	<i>Å kode datamaterialet</i>	I det andre steget koder forskeren alle de interessante aspektene ved datamaterialet, og samler relevant data i hver sin kode.
<i>Steg 3</i>	<i>Å søke etter temaer og kategorier</i>	I det tredje steget søker forskeren etter temaer som er relevante for problemstillingen.
<i>Steg 4</i>	<i>Å gjennomgå alle kategoriene</i>	I det fjerde steget gjennomgår forskeren temaene som er kommet opp og kontrollerer at temaene fungerer i forhold til datamaterialet som er kodet, og datasettet i sin helhet. På denne måten danner forskeren et tematisk «kart» av analysen.
<i>Steg 5</i>	<i>Å definere og navngi kategoriene</i>	I det femte steget definerer og navngir forskeren temaene. Datamateriale avgrenses så spesifikt til hvert tema.
<i>Steg 6</i>	<i>Å produsere artikkelen</i>	Det femte steget er den endelige muligheten for analyse. Analysen knyttes så tilbake til forskningsspørsmålet og litteraturen, og artikkelen produseres.

**Tabell 1:** Min egen illustrasjon av Braum og Clarke (2006, ss. 15-23) din modell for tematisk analyse, inndelt i seks faser.