

# Utdanning til nasjonal identitet

*Seks samfunnsfaglæreres tanker om å utvikle  
nasjonal identitet i den videregående skole*

**Lars Terje Hellum**



Mastergradsoppgave ved Utdanningsvitenskapelig fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

April 2008

## Forord

Jeg vil aller først takke min veileder, Trond Solhaug ved Program for lærerutdanning NTNU, som med faglige tyngde og engasjement har hjulpet meg gjennom denne prosessen med sine alltid raske og gode tilbakemeldinger.

En stor takk ut til mine informanter som har delt tid og tanker med en fremmed student.

Takk til mine kollegaer og elever ved Jessheim videregående skole som har støttet og hjulpet meg på mange måter gjennom det siste året. Jeg har lært like mye av dere.

Og sist, men langt fra minst, takk til tålmodige venner og familie som har ventet tålmodig mens jeg har låst meg inn i min hule og jobbet. Takk til mine foreldre, Svein Erik og Aina Hellum, som siden alltid har støttet meg i alle mine valg.

Hvam, 23. april 2008

*Lars Terje Hellum*

# Innhold

<b>FORORD</b> .....	<b>2</b>
<b>1. INNLEDNING</b> .....	<b>5</b>
1.1 PROBLEMSTILLING .....	7
1.2 LÆREPLANER OG POLITISKE FØRINGER .....	9
1.3 FORSKNINGSOMRÅDET.....	12
<b>2. TEORI</b> .....	<b>17</b>
2.1 NASJONSBEGREPET .....	17
2.2 IDENTITETSBEGREPET .....	18
2.3 NASJONAL IDENTITET.....	22
2.3.1 <i>En verden – mange identiteter</i> .....	25
2.4 DIMENSJONER VED NASJONAL IDENTITET OG OPERASJONALISERINGER.....	27
2.4.1 <i>Kausalmodell</i> .....	28
2.4.2 <i>Sosial struktur</i> .....	29
2.4.3 <i>Holdningsdimensjonene</i> .....	29
2.4.4 <i>Verdiorienteringer</i> .....	33
2.4.5 <i>Sosialiseringsdimensjonen</i> .....	33
2.5 SKOLEN SOM IDENTITETSUTVIKLER .....	34
<b>3. METODE</b> .....	<b>39</b>
3.1 CASEDESIGN .....	39
3.1.1 <i>Valg av metode</i> .....	40
3.1.2 <i>Valg av informanter</i> .....	43
3.2 EPISTEMOLOGISKE TANKER.....	46
<b>4. EMPIRI</b> .....	<b>49</b>
4.1 FORSTÅELSE AV NASJONAL IDENTITET .....	49
4.2 HOLDNINGSDIMENSJONER.....	51
4.2.1 <i>Etnisk nasjonal identitet</i> .....	51
4.2.2 <i>Statsborgerlig nasjonal identitet</i> .....	54

---

4.2.3	<i>Holdning til innvandrerelever</i> .....	62
4.3	HOLDNINGER TIL ANDRE IDENTITETSDIMENSJONER .....	65
4.3.1	<i>Holdninger til internasjonale identiter</i> .....	65
4.3.2	<i>Holdninger til lokale identiteter</i> .....	67
4.3.3	<i>Holdning til Norge i det internasjonale samfunnet</i> .....	67
4.4	VERDIORIENTERINGER .....	68
4.5	SOSIALISERINGSSYN.....	71
<b>5.</b>	<b>DRØFTING</b> .....	<b>77</b>
5.1	VERDIER.....	77
5.2	UKLARE HOLDNINGER TIL NASJONAL IDENTITET .....	79
5.3	SOSIALISERING TIL DET NASJONALE .....	81
5.4	EPISTEMOLOGISK TILBAKEBLIKK .....	83
<b>6.</b>	<b>KONKLUSJONER</b> .....	<b>87</b>
6.1	HOLDNINGER.....	87
6.2	VERDIORIENTERINGER OG SOSIALISERING.....	88
6.3	DEN NASJONALE IDENTITETEN SOM FREMMES .....	89
6.4	VALIDITET OG GENERALISERBARHET .....	90
<b>7.</b>	<b>DIDAKTISKE IMPLIKASJONER</b> .....	<b>91</b>
7.1	EN GENERELL REFLEKSJON .....	91
7.2	FORSLAG TIL UNDERVISNINGSSOPPLEGG.....	93
	<b>LITTERATURLISTE</b> .....	<b>97</b>
	<b>VEDLEGG</b> .....	<b>101</b>
	VEDLEGG 1.....	101
	VEDLEGG 2. INTERVJUGUIDE.....	102
	VEDLEGG 3. KODESKJEMA .....	104

# 1. Innledning

Nasjonal identitet er et tema som til stadighet skaper omfattende debatter i det norske samfunnet. Det handler om de verdiene, holdningene og symbolene som medlemmene av staten samles om, som gjør nordmenn til nordmenn og ikke amerikanere eller spanjoler. Samtidig handler det også om debatten om hvilke av disse verdiene, holdningene og symbolene som er viktigst å ta vare på, og dem man er villig til å ofre for at andre skal sikres en rettferdig plass i samfunnet.

Debatten om norsk nasjonal identitet er i dag kanskje sterkest rundt temaer om innvandring og det flerkulturelle samfunnet. Daglig diskuterer representanter fra vidt forskjellige deler av befolkningen, både politikere, forskere, lærere og elever, temaer forbundet med integrasjon, kultur og verdier. I Oslo kunne man i Aftenposten nylig lese at innvandrere var i flertall på 48 av 138 grunnskoler. For rektor Jon Langmoen ved Rommen skole er elevene en berikelse, mens for NOVA-forsker Anders Bakken er utviklingen en bekymring: ”- I tillegg blir selvsagt språk og begrepsutvikling vanskeligere når få elever snakker godt norsk. I Oslo har vi rett og slett ingen enhetsskole”, sier han til avisen (Aftenposten 08.01.08). For en stund tilbake gikk debatten rundt en norsk ungdomstradisjon, nemlig russetiden, og hvordan den kunne virke segregerende på innvandrerungdom. Norsk ungdoms drikkemønster i russetiden var i følge forsker Jon-Håkon Schultz med på å forsterke forskjellene mellom norsk ungdom og innvandrerungdom: ”- Mange innvandrerungdommer, særlig jenter, blir skremt fra å delta i russefeiringen på grunn av alkoholdrikkingen. Dermed faller de lett utenfor i russefeiringen og føler seg ekskludert.” (Aftenposten 28.04.07). Språk og tradisjoner er altså ting som mange mener noe om, og hvor sterke meninger provoserer fram sterke debatter. Et eksempel som gjentatte ganger er blitt tatt opp til debatt, er bruken av religiøse plagg, og mer spesifikt plagg som skjuler hele eller deler av ansiktet og som kun bæres av det ene kjønn. I 2006 innførte osloskolene forbud mot bruk av ansiktssløret niqab på skolen. Justisdepartementet vurderte saken og kom fram til at dette var fullt lovlig og begrunnet det ut i fra ”... de andre elevenes

rett til undervisning etter Den europeiske menneskerettighetskonvensjonen.” (Aftenposten 07.09.07). Dette har ført til lange debatter hvor begreper som ytringsfrihet og menneskerettigheter er blitt satt på prøve, blitt vurdert og revurdert i lys av nye statsborgeres perspektiver, noe som ikke har vært smertefritt. Det er viktig i denne sammenheng å ikke se seg blind på at alle ”andre” kulturer og identiteter i Norge kommer utenfra. Vår største minoritet er samene. Disse kan til en viss grad til og med sies å ha sin egen nasjonale identitet som delvis overlapper den norske.

Kort sagt kan nasjonal identitet sies å være en felles sosial identitet som man deler med et større antall andre mennesker og som gjør det mulig å skille disse fra mennesker som ikke er del av dette fellesskapet. Det handler om å ha et felles sett av grunnleggende verdier, holdninger, kunnskaper og ferdigheter som gjør en i stand til å fungere og delta i det samfunnet man lever i. Identitet er noe som er i kontinuerlig endring, både hos individet og dermed naturligvis hos gruppen individet identifiserer seg med. Og det er debatter som de nevnt ovenfor som gjør oss bevisste på at vi faktisk har en felles, nasjonal, identitet.

Fra særlig siste halvdel av 1800-tallet, som statsbyggende periode i Europa og andre deler av verden, utviklet det seg en språkbruk om nasjonen og staten og om nasjonens innbyggere som grunnlaget for denne gjennom ideer om fellesskap gjennom arv, historie, språk og kultur. Denne tanken om en felles, nasjonal identitet hos et folk som kan gjenspeiles i individet, er fremdeles sterkt rotfestet i mange lands befolkninger selv om dagens stater stadig knyttes nærmere gjennom økt handel, samarbeid og befolkningsflyt på tvers av grenser. Vi lever i en tid hvor nye stater fortsatt dannes som et resultat av nasjoners ønske om selvstyre. 17. februar 2008 erklærte nasjonalforsamlingen i Kosovo uavhengighet fra Serbia, som de formelt var underlagt. I Spania ønsker baskere selvstyre, områder av Georgia, som Sør-Ossetia og Abkhazia, har store befolkningsgrupper som også ønsker selvstyre. Alle disse fellesskapene av mennesker eksisterer innenfor eller på tvers av anerkjente statsgrenser. Veldig få, om noen, land kan i dag sies å bestå av én eneste nasjon med én felles grense til andre land, altså en nasjonalstat. Et vanlig uttrykk blant

---

sosialantropologer er at kultur ikke er røtter, men føtter. Med dette menes at kultur er noe som er foranderlig, noe som endrer seg over tid, med sted og i møte med andre kulturer. Det er lett å trekke paralleller fra dette over på både begrep som nasjon og identitet. Ingen av disse begrepene er statiske og uforanderlige, men er hele tiden i en dialektisk prosess overfor andre nasjoner og identiteter rundt dem.

Staten har mange måter å overføre en felles kollektiv identitet på en pluralistisk befolkning. Innvandrere til Norge har rett og plikt til å lære å lese og skrive norsk, samtidig er det et krav at de gjennomfører 50 timer med samfunnsfagopplæring på et språk de selv forstår. I tillegg kan innvandrere frivillig velge å delta i en borgerskapsseremoni hvor de "... lover troskap til Norge og det norske samfunnet, og... ..støtter demokratiet og menneskerettighetene, og vil respektere landets lover." (Integrerings- og mangfoldsdirektoratet 2008). Dette er et eksempel på at tradisjoner fremdeles finnes opp den dag i dag for å styrke, i dette tilfellet nye, samfunnsmedlemmers selvidentifisering med en ny nasjon.

## 1.1 Problemstilling

Skolen har tradisjonelt vært samfunnets viktigste verktøy for overføring av grunnleggende kunnskaper og ferdigheter i tillegg til et felles sett med verdier og holdninger som utgjør den nasjonale identiteten som de folkevalgte ønsker at landet skal bestå av. Hensikten med denne undersøkelsen har vært å undersøke hvordan nasjonal identitet kommer til syne gjennom lærere i samfunnsfagene<sup>1</sup>. Vanlige måter å undersøke nasjonal identitetsdannelse i skolen har vært gjennom analyser av læreplaner og lærebøkers faglige og verdimessige innhold og kontekster. Jeg har i min undersøkelse valgt å undersøke dette perspektivet gjennom kvalitative intervjuer av lærere for å få innblikk i deres tanker om nasjonal identitet i

---

<sup>1</sup> Samfunnsfag brukes i denne oppgaven om de gamle fagene samfunnslære, samfunnskunnskap og de nye fagene som kom med Kunnskapsløftet (K06) samfunnsfag, sosiologi og sosialantropologi og faget internasjonal politikk og menneskerettigheter. Alle informantene i undersøkelsen har undervist i samfunnslære og/eller samfunnsfag, derfor vil fokuset læreplanmessig ligge hos disse.

profesjonssammenheng, og hvordan de selv mener de underviser i faglige temaer som kan knyttes opp mot en nasjonal identitetsdannelse hos deres elever.

Problemstillingen er som følger:

Hva tenker norske samfunnsfaglærere i den videregående skole om å undervise i nasjonal identitet og å utvikle elevenes nasjonale identitet?

Jeg vil forsøke å besvare dette ved å gjennomføre kvalitative forskningsintervjuer med seks samfunnsfaglærere på to forskjellige videregående skoler. Dette er et omstridt tema, for bare det å enes om en definisjon av hva nasjonal identitet er og skal inneholde, er et politisk problemområde fra det øyeblikket man begynner å legge verdier inn i det. Tiden elevene går på ungdomsskole og videregående skole er en tid hvor elevene er inne i en aktiv prosess med å oppdage seg selv gjennom å skape sin egen identitet for å kunne klart definere seg selv overfor omverdenen. Dette er en sosialiseringssprosess hvor de søker forbilder og samtidig ønsker å løsrive seg fra foreldrene og mest mulig skille seg fra disse. Noen personer får sterkere påvirkningskraft på denne prosessen enn andre gjennom å være normsendere, enten det er personer i vennekretsen, en kjendis på tv eller, som i dette tilfellet, lærere som underviser i verdier og temaer som elevene til tider kan danne seg sterke meninger om. I denne oppgaven avgrenses fokuset til hvilke deler av denne identiteten som gjennom samfunnsfaglæreres undervisning danner et grunnlag for et område hvor alle som går ut fra den norske videregående skole opplever at sine identiteter overlapper. Lærernes egne verdier, holdninger og syn på hvilke av disse elevene lærer gjennom deres undervisning er i tillegg til deres personlige sosiokulturelle bakgrunner, faktorer som påvirker innholdet i denne felles identiteten. Hvordan de presenterer målene i læreplanene om for eksempel flerkulturalisme, innvandring, Norge som internasjonal aktør og globalisering, og om de er bevisst i sine valg av verdistandpunkter og holdninger i undervisningen, er relevant for undersøkelsen av nasjonal identitetsdannelse i undervisningen. Gjennom kvalitative intervjuer med seks norske samfunnsfaglærere ved to videregående skoler har jeg forsøkt å komme nærmere en forståelse av samfunnsfaglærernes synspunkter og undervisningsmetoder som påvirker norsk ungdoms fremtidige syn på seg selv som deler av en nasjonal helhet.



---

## 1.2 Læreplaner og politiske føringer

Læreplaner, stortingsmeldinger og offentlige utredninger er viktige dokumenter å forholde seg til da disse legger føringer for innholdet metodene i den undervisningen som samfunnsfaglærerne gjennomfører. Mange offentlige dokumenter presiserer hvor viktig utvikling av identitet er i ungdomsårene og legger en del føringer på en del av basisen som man ønsker at elevene skal sitte igjen med etter endt skolegang. Det er derimot mer sjeldent at det presiseres nøyaktig hva man ønsker at denne identiteten skal preges av. Derfor er det nyttig å se i hvilke sammenhenger identitet nevnes. I læreplanens generelle del står følgende å lese i innledningen:

*”Den [opplæringen] må fremme demokrati, nasjonal identitet og internasjonal bevissthet. Den skal utvikle samhørighet med andre folk og menneskenes felles livsmiljø, slik at vårt land blir et skapende medlem av verdenssamfunnet.”*<sup>2</sup> (Kirke-, utdannings og forskningsdepartementet 1993:15)

Læringsplakatens punkt fire i Prinsipper for opplæringen sier at skolen skal:

*”stimulere elevene og lærlingene/lærekandidatene i deres personlige utvikling og identitet, i det å utvikle etisk, sosial og kulturell kompetanse og evne til demokratiforståelse og demokratisk deltakelse.”* (Utdanningsdirektoratet 2006)

Videre sier dokumentet at:

*”Opplæringen skal fremme kulturforståelse og bidra til utvikling av både selvinnsikt og identitet, respekt og tolleranse.”* (Utdanningsdirektoratet 2006)

Alle disse utsagnene om identitetsdannelse i skolen settes i sammenheng med demokrati, tolleranse og forståelse og kunnskap om et mangfold av kulturer. Dette er verdier som jeg etter hvert vil plassere under det som kalles statsborgerlig nasjonal identitet. I læreplanens generelle del finner man under ”Det meningssøkende menneske” en beskrivelse av hvordan den enkeltes identitet utvikles:

---

*”Utviklingen av den enkeltes identitet skjer ved at en blir fortrolig med nedarvede væremåter, normer og uttrykksformer. Opplæringen skal derfor ivareta og utdype elevenes kjennskap til nasjonale og lokale tradisjoner – den hjemlige historie og de særdrag som er vårt bidrag til den kulturelle variasjon i verden.” (Kirke-, utdannings og forskningsdepartementet 1993:19)*

Her settes identitet også i sammenheng med en historisk fellesarv. Elever i norsk skole skal altså lære seg et nedarvet sett av ”væremåter, normer og uttrykksformer” som innebærer lokale forskjeller, men også nasjonale likheter. Disse likhetene som da skal eksistere nasjonalt vil, med begrunnelse i historien, være utgangspunktet for noe som i et internasjonalt perspektiv er særegent, og forskjellig fra andre land. Dette representerer til en viss grad det som jeg etter hvert vil definere som en etnisk nasjonal identitet. Noen normer og verdier skal læres av alle gjennom felles skolegang, uansett kulturell, språklig eller historisk bakgrunn. Under ”Det meningssøkende menneske” nevnes i tillegg følgende verdier: Alle mennesker er likeverdige, og samtidig er alle mennesker unike, det skal være likestilling mellom kjønnene, og opplæringen i skolen skal gi grunnlag for en solidaritet som går på tvers av grupper og grenser, kunnskap skal virke skapende og endrende, mennesket er et moralsk vesen med ansvar for egne valg og handlinger. Skolen skal ”...motvirke fordommer og diskriminering og fremme gjensidig respekt og toleranse mellom grupper med ulike levesett.” Elevene skal ”utvikle personlig fasthet til å hevde egne og andres rettigheter og til å reise seg mot overgrep.” (Kirke-, utdannings og forskningsdepartementet 1993:17-20). Førsteamenuensis ved Høgskolen i Oslo, Theo Koritzinsky, oppsummerer i sin innføringsbok i samfunnsfagdidaktikk hovedinnholdet i den generelle delen. Her hevder han at hovedvekten ligger ”... på en harmonipreget nasjonal felleskultur, sterkt knyttet til den vestlige verden. De mer lokale og globale perspektivene er i mindre grad til stede.” (Koritzinsky 2002:87)

I Makt og demokratiutredningen fra 2003 beskrives en norsk nasjonal identitet først og fremst som en sum av nasjonale symboler. Disse beskrives igjen som virkemidler i politiske maktkamper, som i dag hovedsakelig finner sted ”... blant annet i debattene

---

om innvandring og Norge som et flerkulturelt samfunn og i striden om norsk EU-medlemskap.” (NOU 2003:19 s. 52-53)

I Stortingsmelding nummer 49 (2003-2004) ”Mangfold gjennom inkludering og deltakelse” beskriver den daværende regjeringen det den kaller nye måter å være norsk på. Ifølge denne er det rundt 120.000 barn og unge under 25 år med innvandringsbakgrunn i Norge i dag. Det er flere aspekter ved denne Stortingsmeldingen som er relevant. For det første er det behandlingen av begrepet ”vi i Norge”, som veldig tydelig gir føringer mot den nasjonale identiteten:

*”Regjeringen ønsker et samfunn som tar opp i seg det nye mangfoldet i befolkningen. Regjeringen ser en stor utfordring i å forandre bildet av ”vi i Norge” slik at det samsvarer med den faktiske befolkningssammensetningen... ...Regjeringen ser ingen motsetning mellom å være en lojal og aktiv samfunnsborger og samtidig ha tilknytning og tilhørighet til mange miljøer, kulturelle fellesskap og mennesker med ulik bakgrunn. Globalisering og migrasjon fører til nye former for identitet.” (Arbeids- og inkluderingsdepartementet 2004)*

Videre står det under overskriften ”Grenser for toleranse” at

*”Politikken må samtidig søke oppslutning rundt spilleregler som alle må følge, herunder felles lover og regler, og sikre respekt for samfunnets verdigrunnlag. Menneskerettighetene inngår i verdigrunnlaget.” (Arbeids- og inkluderingsdepartementet 2004)*

Verdiene som regjeringen ønsker at skal vektlegges i samfunnet beskrives, under meldingens punkt 1.4. Alle som bor i Norge må sette seg inn i demokratiet og samfunnslivet, enkeltmennesket skal stå i sentrum, kvinner og menn er likeverdige, valgfrihet og individets rettigheter skal respekteres av alle, man ønsker likeverd, ikke likhet og alle må lære seg tilstrekkelig norsk til å være aktivt med i samfunnslivet. Om ungdom som bærere av flere identiteter skriver regjeringen

*”En person som evner å skifte mellom ulike roller og bruke ulike sider ved seg selv, viser sosial kompetanse og evne til omstilling. Ungdom med tilknytning til flere land og kulturtradisjoner, med familie og nettverk over hele verden og som kanskje behersker flere språk, har ressurser som kan være nyttige både for dem selv og for samfunnet.” (Arbeids- og inkluderingsdepartementet 2004)*

Regjeringen mener altså at det å være bærer av flere kulturelle identiteter kan være et fortrinn for enkeltindividet og ikke noe hinder. Læreplanen i samfunnsfag (K06) trekker frem en rekke områder som har innvirkning på en nasjonal identitet. Mål som at eleven skal kunne ”reflektere over verdien av å ha eit arbeid,...”, ”... diskutere kva som kan truge demokratiet”, ”... vurdere utfordringar som velferdsstaten står overfor”, ”... gje omdøme på at kultur varierer frå stad til stad og endrar seg over tid”, ”beskrive hovudtrekk ved kulturen til nokre minoritetar i Noreg og drøfte utfordringar i fleirkulturelle samfunn”, ”... beskrive Noreg som internasjonal aktør” og lignende er alle temaer hvor nasjonal identitet kan trekkes inn i undervisningen og drøftes og problematiseres (Utdanningsdirektoratet 2006).

Samtidig påpekes det i offentlige dokumenter hele tiden at Norge er et flerkulturelt samfunn. I NOU 1995:12 ”Opplæring i et flerkulturelt samfunn” settes det tre klare krav av ”...minimumsbetingelser for at et samfunn skal kunne bestå over tid som et fellesskap...”:

- ”1. Det må være et grunnlag av felles idealer, verdier og prosedyrer.*
- 2. Alle storsamfunnets delkulturer må anerkjenne og være lojale mot fellesskapets overordnede interesser, også når de arbeider for å virkeliggjøre egne gruppemål.*
- 3. Alle grupper må akseptere og respektere visse felles normer for rasjonell tenkning og handling.”* (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 1995:29-30)

Det er altså viktigere at alle i samfunnet forholder seg til et nasjonalt sett med mål og verdier, enn det er å fremme gruppers mål. Det vil si at nasjonen er overordnet gruppene, også i skolesammenheng.

### 1.3 Forskningsområdet

Fokuset i denne oppgaven er på det nasjonale aspektet ved identitetsdannelse i samfunnsfagene i den videregående skolen. Det er blitt gjort en god del arbeid rundt nasjonal identitet utenfor skolesammenheng, men mye kan knyttes til denne

---

oppgavens tema indirekte. Jeg skal her kort ta for meg noen av disse forskningsområdene i norsk sammenheng.

Det er gjort mange analyser av lærebøker opp gjennom tidene. En større undersøkelse av lærebøkernes nasjonsbyggende rolle i et historisk perspektiv er gjort av professor i fagdidaktikk ved NTNU, Svein Lorentzen. Her tar han for seg særlig historiebøkene, og etter hvert som de dukker opp som selvstendige verk, en rekke samfunnsfaglige bøker. Lærebøkene i historie etter 1814 bærer preg av å være et eliteprosjekt hvor hensikten var å danne en felles norsk identitet med basis i felles bakgrunn knyttet til norrøn historie, kongesagaer og storhetstid før unionen med Danmark. Et spesielt interessant trekk er hvordan de stort sett behandler unionen med Sverige på en respektfull og lite konfliktorientert måte. Det samfunnsfaglige innholdet i lærebøkene var lenge små tilleggskapitler til historiebøkene med fokus på nasjonal oppdragelse knyttet til statsforfatning og forvaltning, med et særskilt fokus på grunnloven. Etter andre verdenskrig ble fokuset rettet mot lokale og globale aspekter ved samfunnet. I dag er bøkene generelt gode og kildekritiske hvor det å vise flere sider av en sak er viktig. Fedrelandskjærighet og nasjonalfølelse settes opp mot nasjonalisme, sjåvinisme og rasisme på en kritisk måte (Lorentzen 2005:223-228).

I en mastergrad i samfunnsfagdidaktikk ved NTNU ser Knut Clausen på hvilke verdier lærebøkene i samfunnsfag for videregående skole fremmer gjennom sine fremstillinger av lærestoffet. Spesielt ser han på om noen verdier i større grad fremmes som vedtatte sannheter enn andre; det han kaller sakraliserte verdier (Clausen 2007:1-3). Dette begrepet definerer han som "En grunnleggende antagelse om hvordan et saksfelt er, eller hvordan et saksfelt bør framstilles. Slik sett kan det knyttes opp mot *diskurs* begrepet." (Clausen 2007:33) Han finner flere områder om det norske som passer inn under denne beskrivelsen. Av verdier som sakraliseres finner han følgende: individuell valgfrihet, likestilling, staten som velstandsgarantist gjennom blandingsøkonomi, arbeid som selvrealisering og inntektsmaksimering, entreprenørskap, det politiske systemet, at kulturmøter skal skje uten fordommer, menneskerettighetene som grunnlag for slike møter, et utvidet rasismebegrep som

gjelder kultur også, at globalisering gir muligheter (i positiv forstand), at makt er nært knyttet til militærstyrke og sist, men ikke minst at Norge er et foregangsland på særlig områder som fred og miljø (Clausen 2007:175-177).

Det gjøres mye arbeid på det moderne flerkulturelle aspektet i Norge i dag. "Kulturell kompleksitet i det nye Norge" er et tverrfaglig forskningsprogram ved Universitetet i Oslo som har som mål å forbedre forståelsen av den nye kulturelle virkeligheten i det norske samfunnet. Både majoritetens og minoriteters kulturelle identiteter studeres for å skape en forståelse av hvordan forskjellige gruppers identiteter påvirkes av hverandre. Typiske forskningsområder er blant annet hvordan deltakelse og integrasjon i en gruppe påvirkes av språkferdigheter, på hvilke områder den økonomiske, kulturelle og politiske tilpasningen hos bestemte minoriteter har forandret seg siden de ankom landet, hvor tendenser til diskriminering er sterkest; og tilsvarende, hvor tendensene til at grenser mellom grupper blir visket ut, hvor de viktigste spenningsfeltene eller konfliktene innad i bestemte grupper er, om det er omstendigheter hvor det er mulig å nekte å tilhøre en kulturelt definert gruppe, hvordan innvandrere betrakter sin fremtid som deltagere i det norske samfunnet, og de to mest interessante feltene for denne oppgavens del: på hvilke måter norsk kultur blir omformet som et resultat av økt mangfold, og i hvilken grad kulturelt mangfold kan forenes med en felles nasjonal identitet (CULCOM 2004).

I en masteroppgave tilknyttet CULCOM undersøker Liv Bjørnhaug Johansen hvordan ungdom med pakistansk bakgrunn viser sin identitet gjennom en diskusjonsside på Internet. Hun viser hvordan disse ungdommene skiller mellom en indre selvidentifisering som nordmann og en ytre identitet som de opplever å bli beskrevet med av andre som pakistaner. Dette gjør en nasjonal identitet tvetydig for dem. Den indre identiteten samsvarer lite med den ytre, slik at det blir uklart for dem hvorvidt de egentlig er pakistanske eller norske (Johansen 2007:97-98).

Professor Oddbjørn Knutsen analyserer i to artikler ulike dimensjoner ved nasjonal identitet og politiske konsekvenser av variasjoner i nasjonal identitet i Norge. Han skiller mellom to varianter av nasjonal identitet: etnos og demos (Knutsen 1997a og

---

Knutsen 1997b). Senere i undersøkelsen vil jeg bruke begrepene etnisk og statsborgerlig om disse variantene, derfor skal jeg ikke gå dypere inn på dem her. Kort sagt operasjonaliserer han den første med kriterier for å være norsk, for eksempel etnisk norsk, sjåvinisme og det å prioritere norske interesser overfor andre land og befolkninger. Demos-begrepet operasjonaliseres med stolthet over historie, sport og andre bragder i tillegg til velferdsstolthet, herunder stolthet over demokratiet som styresett og velferdsstaten (Knutsen 1997a:432-433). Det han finner, er at de som har høy nasjonal identitet langs etnos-dimensjonene, har lav politisk deltakelse og er generelt negative til innvandring. Han finner derimot ingen ting som kan styrke en hypotese om at disse også er negative til overnasjonalitet eller har liten tillit til styresettet. De som skårer høyt på demos-dimensjonene, har stor grad av tillit til det politiske styresettet, er mer politisk aktive og er svakt positive til EU (Knutsen 1997a:449-450).

I hovedfagsoppgaven ”Globalisering og nasjonal identitet i Norge” undersøker Henriette Auensen hvordan holdninger til nasjonal identitet påvirkes av holdninger til globalisering gjennom en analyse av to undersøkelser gjort av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) om nasjonal identitet i Norge. Hun nevner tre teorier om utviklingen av nasjonal identitet: global standardisering gjennom kultur, politikk og handel vil føre til en erosjon av det nasjonale både som institusjon og identitet. Et annet perspektiv er at endringene vil føre til motstand i befolkningen og dermed en styrking av den nasjonale identiteten, og som en siste mulig konsekvens at det nasjonale vil tilpasse seg globaliseringen og fremstå som noe nytt (Auensen 2006:23) Selv finner hun at en sterk nasjonal identitet korrelerer med en negativ holdning til økt overnasjonalitet og globalisering, og at høy velferdsstolthet, som Knutsen plasserer inn under demos-aspektet ved nasjonal identitet, har sterk sammenheng med en positiv holdning til overnasjonalitet og det å ikke prioritere det norske (Auensen 2006:105).

Forsker Hilde Lidén gjør i sin artikkel ”Underforstått likhet. Skolens håndtering av forskjeller i et flerkulturelt samfunn” rede for enhetsskolens viktige rolle i kulturell

reproduksjon, og hvordan dette påvirker elevene i skolen med innvandrerbakgrunn. Elevene skal lære samfunnets felles forståelseshorisont som gir dem et felles grunnlag for å fungere i samfunnet. Problemet er at lærerne tar for gitt at alle elevene kommer til skolen med en allerede eksisterende felles referanseramme og tar ikke hensyn til de forskjellene som særlig er synlige i flerkulturelle klasserom. Mange lærere ser ifølge Lidén på slike forskjeller som forstyrrende elementer i undervisningen og de gis derfor lite oppmerksomhet. Ei heller lokale forskjeller gis oppmerksomhet (Lidén 2001:80-83). ”... de normative forventningene til tenke- og handlemåter [er] forankret i en forståelse av et opprinnelig nasjonalt fellesskap og en felles arv.”(Lidén 2001:73)

En annen forsker som er naturlig å nevne i denne sammenhengen, er Sylvi Stenersen Hovdenak som også presiserer skolens sentrale rolle i identitetsdannelsesprosessen hos individet. Hun er særlig opptatt av den økte betydningen dette har fått i det senmoderne samfunn. Dagens arbeidsliv er lukket for unge uten en form for utdanning. Mens man før fikk mye av sin identitet skapt i og gjennom en tidlig inngang til arbeidslivet, er man i dag avhengig av at identiteten dannes underveis i en lengre skolegang (Hovdenak 2005:66).



## 2. Teori

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for sentrale begreper som nasjon og identitet og relevant teori for undersøkelsen. Først vil jeg ta for meg nasjonsbegrepet og gjøre rede for noen sentrale definisjoner omkring dette. Etter det vil jeg ta for meg identitetsbegrepet og gjøre rede for hvordan kollektive identiteter utvikles før jeg knytter de to begrepene sammen til et nasjonalt identitetsbegrep og ulike teoretiske sider ved dette. I tillegg vil jeg gjøre rede for skolens identitetsbyggende rolle og operasjonaliseringer som brukes i analysen av mitt empiriske materiale.

### 2.1 Nasjonsbegrepet

I sin berømte artikkel "What is a Nation?" drøfter Ernest Renan kriteriene som bør legges til grunn for nasjonsbegrepet. Han vurderer rase, språk, religion og interessefellesskap. Ingen av disse finner han gode nok som grunnlag for en definisjon av nasjonsbegrepet alene. Nasjonen er for Renan en sjel som består av felles arv og minner og en faktisk enighet mellom folket om at man tilhører den samme nasjonen, og at man ønsker å leve sammen. Det handler om at man deler en strålende fortids dyder og har et felles ønske om å utrette flere slike i fremtiden sammen (Renan 1939:203). Dette er en subjektiv oppfatning av begrepet hvor befolkningen definerer seg selv som en nasjon. Den forutsetter et kollektivt minne om fortiden og en felles bevissthet i folket om at de er medlemmer av en nasjon. Ernest Gellner utvider denne todelte definisjonen og sier at:

*"Two men are of the same nation if and only if they share the same culture, where culture in turn means ideas and signs and associations and ways of behaving and communicating." ... "... if they recognize each other as belonging to the same nation" (Gellner 1983:7).*

Gellner legger her til et bredere kulturbegrep som innbefatter et felles sett av ideer, symboler, dannelse og kommunikasjonsmåter. Jeg vil også legge til at kultur er noe som er lært og menneskeskapt. Flere av begrepene Renan drøftet, blir deler av

helheten i Gellners perspektiv. Styresett og offentlighet blir nå en del av nasjonsbegrepet. En siste oppsummering av nasjonsbegrepet før jeg igjen skal stykke det opp, kommer fra Anthony D. Smith:

*"A nation can therefore be defined as a named human population sharing an historic territory, common myths and historical memories, a mass, public culture, a common economy and common legal rights and duties for all members."* (Smith 1991:14)

Her begynner de to kategoriene som nasjonsbegrepet ofte deles inn i å komme til syne, nemlig det Friedrich Meinecke i 1908 kalte Kulturnation og Statsnation, et henholdsvis passivt kulturelt fellesskap man fødes inn i og et aktivt selvbestemmende politisk fellesskap. Den siste kategorien er av det som fremover vil bli kalt statsborgerlig karakter og er basert på en rasjonell stat, hvor innbyggerne har legale og politiske rettigheter som igjen er basert på et minstemål av felles verdier og tradisjoner, og en territoriell nasjon, et fedreland folket føler tilhørighet til og eierskap over og dette er ifølge Smith et nasjonsbegrep som best passer for vestlige nasjoner (Smith 1991:8-10). Den første kategorien er en øst-europeisk og asiatisk modell. Man fødes inn i fellesskapet uavhengig av territorium, og medlemmene "føler" i større grad slektskap og samhörighet. Den er basert på en bevissthet om myter, historie og språklige tradisjoner som er en del av fellesskapet. Dette kaller han et etnisk nasjonsbegrep (Smith 1991:11-12). Religion vil for eksempel kunne plasseres under det etniske nasjonsbegrepet hvis det er et fellestrekk for hele eller store deler av populasjonen. Dagens nasjoner kan aldri deles helt og kategoriseres med sikker presisjon etter disse to variantene av nasjonsbegrepet. I stedet er det nok mer naturlig å snakke om en kontinuerlig drakamp mellom de to, hvor man i noen grad kan si at en nasjon kan forklares bedre fra den ene siden enn den andre.

## 2.2 Identitetsbegrepet

I skolesammenheng er det vanlig å bruke speil-metaforen når man skal undervise om identitet: Identitet er det man ser når man ser seg selv i speilet. Dette er et enkelt utgangspunkt for all identitetsteori, men det gir ikke en god forklaring på hvorfor vi

---

ser den vi ser. Identitet handler om å kunne assosiere seg med noe eller noen, og det gjør det mulig for oss å klassifisere ting og personer, banalt sagt; sette seg selv og andre i båser (Jenkins 2004:4). Altså innebærer identitet også noe som gjør det mulig å se forskjeller mellom mennesker eller kollektiver. Det er viktig å påpeke at selv om man snakker om nasjonale identiteter, så er det individene som er bærere av disse identitetene, ikke samfunnene de eksisterer innenfor. Samfunnet er en sosial konstruksjon, et rammeverk mennesker velger å organisere sine liv i fellesskap innenfor, ikke et levende vesen. Med kollektiv identitet mener jeg kort sagt visse likhetstrekk i individuelle identiteter som gjør at disse føler tilknytning til hverandre basert på likhet innad og forskjeller utad. Og det er noen av disse likhetstrekkene som senere vil utgjøre min operasjonalisering av forskningsspørsmålet. Professor i sosiologi, Richard Jenkins, skriver følgende om identifisering og identitet:

*”For sociological purposes identification can be defined minimally as the ways in which individuals and collectivities are distinguished in their social relations with other individuals and collectivities. Identity is a matter of knowing who’s who (without which we can’t know what’s what).” (Jenkins 2004:5)*

Identitet er ikke noe man bærer uavhengig av andre. Alle menneskelige identiteter er altså per definisjon sosiale. Dette støttes av sentrale teoretikere som George Herbert Mead (1913) og Eric H. Erikson (1968). Mead beskriver i sin artikkel ”The Social Self” en refleksiv identitet som kan deles i to: subjektet, I, og objektet, me. Subjektet har som funksjon å være et ubevisst skapende og handlende selv. På dette planet er man ikke bevisst seg selv. Selvet som objekt for individet oppstår når man blir oppmerksom på seg selv gjennom de handlinger subjektet gjør (Mead 1913:374-375). Det er hele tiden en gjensidig interaksjon mellom disse selvene. Subjektets handling er et resultat av det bilde av seg selv man får gjennom objektet. ”The self acts with reference to others and is immediately conscious of the objects about it.” skriver Mead (Mead 1913:376). Med dette mener han at når ”me”-selvet dannes, er det ikke som et resultat av direkte selvobservasjon, men som en observasjon av hvordan andre reagerer på subjektets handlinger. Dette er noe av kjernen ved menneskelig identitet; evnen til å sette seg inn i andres sted og ”se” hva de ser. Det er dette som skaper det

sosiale selvet. I forbindelse med denne oppgaven er det han kaller de signifikante andre (Macionis & Plummer 2005:165) som er mest relevant. De signifikante andre er de nærmeste i en persons sosial nettverk. Dette kan være familie og venner, men det kan også være medelever og lærere på skolen. Disse personenes respons på elevens handlinger vil bety mer for dennes utvikling av identitet enn andre. Jeg vil senere trekke paralleller mellom denne individuelle identitetsutviklingen og utviklingen av kollektive identiteter.

Kollektiv identitet er som jeg har vært inne på, uløselig knyttet til individene som utgjør dens identiteter. Individet objektiviserer sin identitet gjennom kommunikasjon med andre individer og noe lignende skjer med kollektive identiteter. Den største kontrasten mellom individuell identitetsdannelse og kollektiv identitetsdannelse er at den første legger vekt på forskjeller mellom individet og andre individer, mens den andre legger vekt på likheter mellom individer som lever nært hverandre (Jenkins 2004:16). Kollektive identiteter gir bilde av mennesker som på noen områder er relativt like hverandre. Samtidig er det viktig å forstå at denne likheten ikke kan oppfattes om man ikke samtidig ser forskjeller opp mot andre. Kollektive identiteter er dermed inkluderende for dem som besitter disse likhetene som definerer medlemskapet og ekskluderende for alle andre. Å definere et "oss" innebærer automatisk å definere et "dem", de andre som ikke passer inn (Jenkins 2004:79). Den norske identiteten kan for eksempel sies å være utformet i forhold til dansk og svensk identitet. Kollektiv identitet handler altså om de likhetene innad som samler individene i et følt fellesskap, og om de forskjellene utad som skiller dem fra andre mennesker.

Det er to måter å se på kollektive identiteter. På den ene måten er medlemmene bevisst sitt medlemskap og definerer seg selv, subjektivt, som nettopp medlemmer av en *gruppe*. På den andre måten er medlemmene av gruppen mer eller mindre uvitende om sitt medlemskap eller til og med kollektivets eksistens. De blir satt i en *kategori* av en ekstern person som selv bestemmer kategorien objektivt (Jenkins 2004:81). Vi er alle medlemmer av mange forskjellige grupper og kategorier som gir oss mange

---

forskjellige sosiale identiteter. Det er summen av alle disse som gir oss den sosiale konstruksjonen ”personlig identitet”. Sentrale eksempler er familie, kjønn, ætt, det vi eier, det vi mener (politisk identitet), vår profesjon, livsstil, religion og nasjon. Noen av disse er valgt frivillig, for eksempel politisk identitet og til en viss grad utdanning, selv om det er mange sosiokulturelle variabler som også påvirker her. Noen fødes man inn i, men kan velges bort senere i livet, som for eksempel religion, morsmål og fødested er identiteter man bærer med seg hele livet, uansett hvor man flytter og hvilke språk man lærer senere (Eriksen 1997).

Det er også viktig å se på hvilke funksjoner som holder kollektive identiteter sammen etter at de er dannet, enten som gruppe eller som kategori. Hva limet består av. Likheter og forskjeller er nevnt. Her har vi et *indre* lim i likhetene og et ytre *press* i forskjellene. Av ytre press kan vi trekke inn hvordan minoriteter i et samfunn ofte definerer seg i forhold til majoriteten. Det interessante her er at majoritetens medlemmer sjelden ser på seg selv som nettopp en majoritet, men mer som ”de normale” (Eriksen 1997). De kategoriserer altså minoritetene som minoriteter. Dette betyr at minoriteten kan begynne å identifisere seg som en gruppe nettopp fordi de blir kategorisert som en minoritet av majoriteten (Jenkins 2004:87). Når man i tillegg vet at gruppemedlemmer ofte har en tendens til å overdrive likheter innad og forskjeller utad (Jenkins 2004:89), så styrkes også automatisk identitetsfølelsen som medlem av en minoritet. At vi har flere identiteter kan i utgangspunktet virke som et hinder for styrking av en identitet uten at en annen svekkes, men det er ikke nødvendigvis slik. Kollektive identiteter er ikke noe som legges utenpå hverandre som klesplagg på en person, men noe som overlapper helt eller delvis (Eriksen 1997). Akkurat som med den signifikante andre personen, har vi signifikante andre kollektiviteter: dem man investerer mest i, og som man forventer å få mest igjen fra. Altså som man har størst interessefelleskap med. Disse kan være tids- eller stedsbegrensede som for eksempel politiske eller økonomiske interesser, eller de kan være tids- og stedsuavhengige som de medfødte identitetene. De medfødte kollektive identitetene kan knyttes opp mot for eksempel kjønn eller i sterkt lagdelte samfunn med liten sosial mobilitet; klasse. Jeg skal i neste avsnitt koble sammen nasjon og

identitetsdannelse til begrepet nasjonal identitet og gjøre rede for hvordan en nasjonal identitet dannes.

## 2.3 Nasjonal identitet

Som det har kommet frem tidligere så er det en kollektiv identitet. Om enn en meget sammensatt kollektiv identitet. Nasjonal identitet handler om et omfattende fellesskap av en folkegruppe av en bestemt størrelsesorden. Statsviter Øyvind Østerud definerer nasjonal identitet slik:

*“Nasjonal identitet er kollektiv selvoppfatning, den er dypt personlig, men samtidig sårbar, situasjonsbestemt og kriseutsatt. Identiteten innebærer bevisst utvelgelse der vesentlig skilles fra uvesentlig; den dyrker symboler som holdepunkter for fortid og fremtid; og den bevirker at det nasjonale fortettes i bestemte former for historisk hukommelse. I tillegg har den nasjonale identiteten en normativ side. Den tillegger nasjonal egenart en verdi og ser det som et bidrag til verden å holde fast ved den.” (Østerud 1994:65-66)*

Denne definisjonen setter identitetsteorien i sammenheng med nasjonsbegrepet. Samtidig er den for vag til å kunne benyttes på et kvalitativt materiale. Derfor må den utdypes. Smiths nasjonsdefinisjon er også veldig lik hans definisjon av nasjonal identitet. En nasjonal identitet består for ham av følgende:

1. Et historisk territorium eller hjemland
2. Felles myter og felles historiske minner
3. En felles offentlig massekultur
4. Felles legale rettigheter og plikter for alle medlemmer
5. En felles økonomi med territoriell mobilitet for alle medlemmene

(Smith 1991:14)

De to første og delvis det tredje punktet kan vi knytte opp mot et etnisk nasjonsbegrep (Smith 1991:21). Det handler om kulturell og geografisk bakgrunn for en gruppe mennesker (Bokmålsordlista). De tre siste går innunder det statsborgerlige (Civic) begrepet for nasjon. Thomas Hylland Eriksen knytter nasjonal identitet

---

hovedsakelig opp mot statsborgerskapet. Han skiller ut etnisk identitet som en egen kollektiv identitet som det tar mennesker generasjoner med oppvekst og inngifte i for utenforstående å i det hele tatt oppnå medlemskap (Eriksen 1997). Man kan ut fra dette trekke at det er lite hensiktsmessig å operere med bare et etnisk nasjonsbegrep i et moderne samfunn preget av pluralisme innenfor både kulturer og etnisiteter. Likevel skal man ikke helt se bort i fra dette begrepet når man snakker om en felles nasjonal "sjel" hos et helt folk selv i dag. I samme artikkel påpeker nemlig Eriksen at det har foregått en forandring i verden i forbindelse med økt mobilitet og medfølgende folkeforflytninger. Når man flytter til et fremmed land i dag, er det ikke slik at man umiddelbart må la seg assimilere. I Norge blir man for eksempel oppfordret av myndighetene til å ta vare på sin opprinnelseskultur og beholde sitt morsmål, blant annet gjennom statsstøttet morsmålsopplæring og støtte til religiøse menigheter. Etnisk identitet er noe som tilsynelatende tiltar i viktighet. Innvandrere organiserer seg gjerne mer og mer etter etniske sammensetninger (Eriksen 1997). Slik sett kan man kanskje se på et økende etnisk mangfold som en konkurrent til en enhetlig nasjonal identitet når disse etnisitetene begynner å overføre sine tradisjonelle styreformers innad i sin etniske gruppe. Det er viktig å merke seg at etnisitet og rase er to forskjellige begreper, hverken rase eller hudfarge har noen mening i denne oppgaven og behandles ikke ytterligere.<sup>3</sup>

Benedict Anderson har gitt begrepet om nasjonal identitet et litt annet perspektiv. Han kaller nasjonen for et forestilt fellesskap. Med dette mener han at nasjonen er en kulturell artefakt. Den er forestilt fordi

*"... the members of even the smallest nation will never know most of their fellow-members, meet them, or even hear of them, yet in the minds of each lives the image of their communion." (Anderson 1983:6)*

Videre sier han at forestilte nasjonale fellesskap er begrensede fordi selv de største nasjoner har endelige grenser utad til andre nasjoner, de er forestilt suverene fordi de

---

<sup>3</sup> Jamfør debatt i Aftenposten. For eksempel: <http://www.aftenposten.no/meninger/kronikker/article2252351.ece>

som konsept ble født under opplysningstid og revolusjoner, og nasjonene er forestilte fellesskap fordi de er fremstilt som dyptliggende horisontale kameraderier (Anderson 1983:7). Med dette menes at ideen om en nasjon er et sosialt konstruert fenomen, en forestilling i menneskers sinn om at man har et fellesskap basert på kulturelle artefakter som språk, historie og religion. Dette bekrefter at nasjonal identitet som kollektiv identitet er en sosial konstruksjon som eksisterer som følge av menneskelig samhandling. Eric Hobsbawm beskriver hvordan man ved å "finne opp" tradisjoner benytter spesifikke artefakter som midler for å styrke eller skape nasjonale bånd. Oppfunne tradisjoner betyr et sett handlinger som på rituell eller symbolsk måte søker å implantere gjennom gjentakelse et bestemt sett verdier og normer for oppførsel, som gjerne etablerer en kontinuitet til en passende del av en historisk fortid (Hobsbawm 1983:1). For Norges del kan dette eksemplifiseres med "Ja, vi elsker" av Bjørnstjerne Bjørnson fra 1877. En sang skrevet under en periode med økende norsk nasjonal bevissthet og nasjonsbygging, og som hadde opprinnelig tittel "Norsk Fædrelandssang". Ritualer som når folk en vårdag hvert år synger en sang som knytter samtid og fortid sammen, skaper effektivt et usynlig bånd mellom individene, og følelsen av å være en gruppe utvikles. Og som nevnt i det første kapittelet, er tradisjoner noe som fremdeles finnes opp og videreutvikles i dag med bestemte politiske og kulturelle mål for øyet. I forbindelse med denne oppgaven vil det være interessant å se om noen av lærerne er bevisst denne sammenhengen mellom konstruerte tradisjoner og artefakter.

I sin artikkel "We and Us: Two modes of group identification" skiller Hylland Eriksen mellom to tilstander av tilhørighet til nasjonal identitet: Vi-het og oss-het. Med vi-het menes en felles identitet som subjekt hvor medlemmene av en gruppe opplever gjensidig avhengighet og indre samhold gjennom felles oppgaver og interesser. Dette er en gruppeidentitet og kan kobles til hvordan Renan definerer nasjonen som en subjektiv selvdefinering av dens medlemmer. Et "oss" skapes gjennom en ekstern agent som kan være en virkelig eller imaginær fiende eller motstander, eksempelvis vil nynazisters fiende være innvandrere med mørk hud (Eriksen 1995:427-428). Altså, et bilde av en ytre fiende som er felles for alle i hele



---

befolkningsgruppen, styrker gruppetilhørigheten. På samme måte kan man si at grupper oppstår når det er et ytre press på verdier, områder eller lignende som individer identifiserer seg med. Hylland Eriksen eksemplifiserer ofte med hvordan restriktive røykelover fører til at mennesker som kanskje ikke har opplevd å ha noe felles før nå, søker sammen i grupper og organiserer seg. En gruppedannelse som kanskje ikke ville skjedd hvis det ikke hadde vært for at man plutselig fikk en fiende som truet en felles interesse. En ytre konflikt kan man da si at fungerer som det indre limet slik jeg har nevnt tidligere. Men kontraster kan også brukes som nasjonssamlende og identitetsskapende på fredelige måter. Med utgangspunkt i en studie på Mauritius som en multietnisk nasjon viser han hvordan nettopp forskjellene og den gjensidige toleransen, som en sentral verdi, kan brukes som et samlingspunkt for hele øyas befolkning. Den signifikante andre kan også gjelde for nasjonalstater like mye som for individer. Mange nasjonale identiteter definerer seg selv ut i fra en dominerende kontrast. For Norges del har dette vært svensk og dansk identitet. Substansen i identiteten endres derimot når den signifikante andre endres (Eriksen 1995:428-431). Når man får en ny ”fiende”, tilpasser man identiteten ut fra forskjellene som skiller en fra denne ”fienden”. Fokuset legges på forskjellene som skiller, ikke likhetene som samler. Dette er altså et negativt bilde på hva nasjonal identitet kan være. Men det trenger ikke nødvendigvis være sånn. Artikkelen avsluttes med en formaning om at man i stedet skal se på forskjeller, ikke som noe som skiller, men som noe som komplimenterer hverandre for en rikere helhet. På denne måten unngår man oss-hetens skadelige dikotomiseringer (Eriksen 1995:435). Og nettopp hvordan man i den videregående skolen behandler disse ”skadelige dikotomiseringene”, samtidig som man skal fremme en enhetlig kollektiv identitet som favner størst mulig av en stadig mer pluralistisk befolkning, skal jeg komme tilbake til i analysedelen.

### **2.3.1 En verden – mange identiteter**

Norge omtales ofte som et homogent land hvor innbyggerne bærer de samme verdier og holdninger, språk og normer, historie og tradisjoner. Sannheten er derimot en helt

annen. Det er mer og mer vanlig i dag å si at Norge er et pluralistisk samfunn, og ikke lenger like homogent som man er vant med å tro. Vi har store minoritetskulturer som samer og kvener, som bærer sine egne identiteter uavhengig av den norske felleskulturelle identiteten. Økt innvandring har ført til nye subkulturerer, særlig i de store byene. Disse innvandrerne tar med seg sin kultur, sine tradisjoner og språk, og benytter disse internt i sine fellesskap. På denne måten bevares deres opprinnelsesidentitet samtidig som den påvirkes av den norske majoritetsidentiteten og nye varianter dannes. Selv om kontakten mellom ulike grupper er stor, og øker, har blant annet landets geografi ført til en utvikling av mange forskjellige, lokale, kollektive identiteter. Som nevnt er ikke identitet noe som legges på som lag, men mer noe som overlapper. Det er vanlig å bære en lokal identitet samtidig som man deler en nasjonal identitet med andre grupper innenfor landet. Spørsmålet er mer hvem av disse som er viktigst for individet. Kanskje er det en global identitet som preger individet sterkest? I moderne samfunn deltar mennesker i mange forskjellige typer fellesskap: lokale, nasjonale, regionale og globale. Gjennom felles interesser internt og ved felles avgrensning eksternt defineres kollektive identiteter (Hylland Eriksen 1997). Ved denne definisjonen umuliggjøres en fullstendig global identitet siden en slik identitet ikke kan ha noen grenser utad. Slik sett blir en global identitet teoretisk vanskelig i forhold til den nevnte identitetsteorien. Når dette globale kollektivet da ser seg selv i speilet vil det da bare kunne se hva det selv ser, siden det har ingen andre å speile seg igjennom. En "global identitet" basert kun på likheter mellom mennesker, kan derfor aldri bli like sterk som en kollektiv identitet basert på likheter innad og forskjeller utad. Men en viss kulturell integrasjon kan forekomme slik at man får et globalt basisnivå, om enn et minimalt et. Regionale identiteter er derimot en mer sannsynlig form for internasjonal identitet. EU-stridsspørsmålet har for eksempel for Norges del, gitt en ytre motstand for i overkant av halve befolkningen, noe som har styrket den interne identiteten. Det samme har for så vidt også skjedd i medlemslandene, men her har også en felles-europeisk identitet begynt å vokse frem, for eksempel gjennom kommisjonens arbeid med en felles grunnlov og skapelsen av symboler som EU-flagget. Nasjonal bevissthet er ifølge Habermas et moderne fenomen som skyldes kulturell integrasjon (Habermas 1994:58). Denne

---

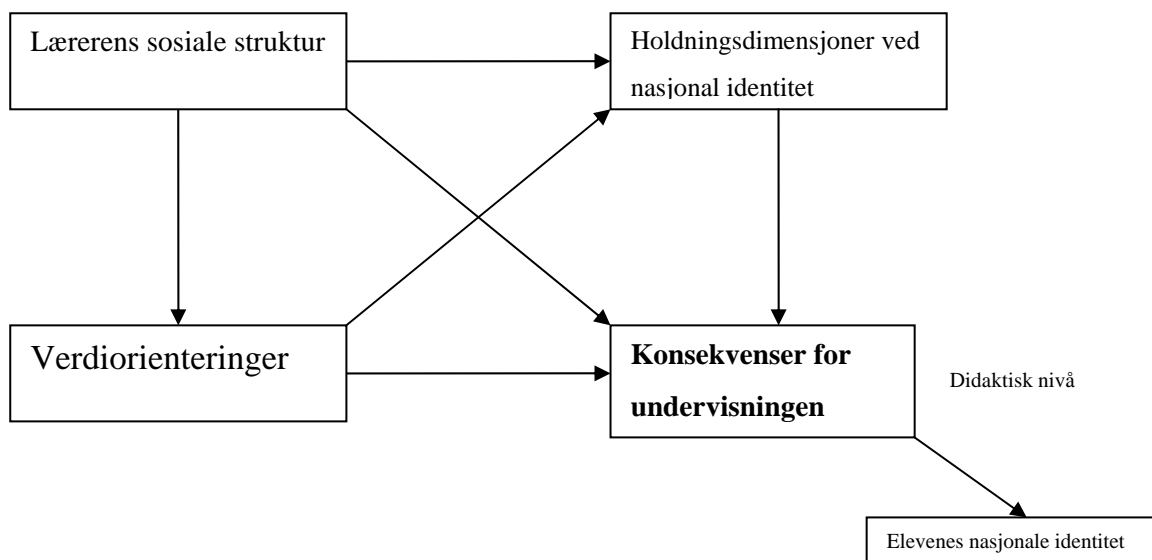
kulturelle integrasjonen ser vi i stadig sterkere grad i Europa av akkurat samme årsaker som man snakker om globalisering. Økt kontakt mellom kulturer som følge av frihandelsavtaler, felles myntenheter og økende koordinering av tradisjonelt nasjonal politikk fører til utveksling av verdier og holdninger. Jürgen Habermas forstår nasjonen på lik linje som Hylland Eriksen, som noe som finner sin identitet i borgernes praksis som aktive utøvere av retten til å delta og å kommunisere, ikke som etnisk-kulturelle fellesskap. I pluralistiske samfunn, som det norske, uttrykkes denne nasjonale identiteten gjennom forfatning og lovverk som alle kan slutte seg til. Disse definerer borgernes rettigheter og plikter (Habermas 1994:59-65). Nasjonal identitet er for ham statsborgerlig, og det er denne utviklingen han ser i Europa i sin artikkel ”Statsborgerskap og nasjonal identitet”. Elisabeth Bakke problematiserer en felles europeisk identitet i en artikkel i Tidsskrift for samfunnsforskning. Hun diskuterer blant annet problemet med at EU er et eliteprosjekt, at man kanskje ikke har nok til felles med de nye Øst-Europeiske medlemslandene og at mangfoldet av språk og kulturer kanskje er for stort (Bakke 1995:467-491).

## 2.4 Dimensjoner ved nasjonal identitet og operasjonaliseringer

Grunnlaget for operasjonalisering av forskningsspørsmålet “Hva er norske samfunnsfaglæreres tanker om å utvikle elevenes nasjonale identitet i den videregående skole?” er læreplanen i Samfunnsfag for VG1 og VG2, Læreplanens generelle del og Oddbjørn Knutsens operasjonalisering av nasjonal identitet basert på blant annet Smith. I tillegg er den også basert på teorien om identitetsdannelse. Disse operasjonaliseringene kommer til uttrykk i intervjuguiden til lærerintervjuene (Vedlegg 2). Her vil jeg presentere hovedkategorier med underkategorier for analyse av de transkriberte intervjuene. Ikke alle kategoriene har egne spørsmål, noen har kommet til underveis i intervjuprosessen.

### 2.4.1 Kausalmodell

Nasjonal identitet er tilknytninger og identiteter som påvirker valg av politisk atferd og politiske holdninger. I dette tilfellet hypotetiserer jeg at lærerens sosiale struktur i form av alder, kjønn, utdanning, yrke og bosted vil påvirke holdninger og verdier og sammen med disse påvirke undervisningen. Lærerens holdninger til en norsk nasjonal identitet påvirker hans eller hennes undervisning. Lærerens verdiorienteringer vil i tillegg påvirke holdningsdimensjonene og er derfor viktige. Jeg skal ytterligere forklare hver av disse punktvis i de følgende avsnittene. Kausalmodellen under er basert på Oddbjørn Knutsens kausalmodell (Knutsen 1997a:435). Jeg har forsøkt å tilpasse denne til mitt formål og gjort en rekke endringer. Elevenes nasjonale identitet påvirkes naturlig nok av mye mer enn bare lærerens undervisning, men disse variablene er ikke relevante for min undersøkelse og derfor heller ikke med i modellen. For mer utfyllende oversikt over kategorier og underkategorier se vedlegg 3.



Figur 1. Kausalmodell for konsekvenser av nasjonal identitet og årsaker til nasjonal identitet

---

## 2.4.2 Sosial struktur

Sosial struktur har jeg ikke prioritert i denne sammenheng, men ved å ta utgangspunkt i Knutsens undersøkelse kan man ha følgende hypoteser om holdningsdimensjonene: I sin undersøkelse finner Knutsen at den etniske nasjonale identiteten er sterkest hos eldre mennesker, blant folk med lav utdanning og lav sosial status. Det er en svak tendens til at yngre mennesker, middelklassen og folk med høyere utdanning har en statsborgerlig nasjonal identitet (Knutsen 1997b:543). Ut i fra dette kan vi anta at samfunnsfaglærere på videregående, som bærere av høy utdanning og som representanter for middelklassen, mest sannsynlig er bærere av en statsborgerlig nasjonal identitet. Samtidig er ikke bildet helt klart, gjennomsnittsalderen for lærere på videregående nærmer seg femti år, ergo kan det være avvik blant de eldre lærerne. I tillegg antar jeg at lærere som har hatt færre fremmedkulturelle elever vil være svakere påvirket av en statsborgerlig nasjonal identitet.

## 2.4.3 Holdningsdimensjonene

Oddbjørn Knutsen skiller mellom en etnisk og statsborgerlig nasjonal identitet som hovedkategorier for nasjonal identitet i Norge. Den etniske dimensjonen gir han følgende underkategorier: Norskhet, sjåvinisme og det å prioritere det norske. Statsborgerlig nasjonal identitet gis underkategoriene nasjonal stolthet og viktigst; velferdsstolthet. Se **vedlegg 1** for Knutsens indikatorer på hver av disse underkategoriene.

### *Etnisk nasjonal identitet*

Jeg gir denne etniske dimensjonen følgende underkategorier: Norskhet, typisk norsk – banal form, etnosentrisme og prioritere norsk kultur i undervisningen. Norskhet representeres gjennom hva læreren mener at denne presenterer som krav på å være norsk. Hvis etnisitet er relevant for å være nordmann, vil dette være en indikator på etnisk nasjonal identitet. Hvis borgerskap er mest eller eneste relevante kriterier, så

styrker dette en statsborgerlig nasjonal identitet. Typisk norsk er en kategori som dukket opp i de fleste intervjuene uten at dette var en forhåndskategori. Jeg har valgt å dele fenomenet i to; en banal og en problemorientert kategori. Den banale er den som jeg plasserer under den etniske dimensjonen. Her presenterer læreren ting, væremåter, verdier og holdninger som selvfølgelig typisk norske uten å problematisere dem ytterligere i undervisningen. Knut Clausen kommer frem til en rekke implisitte forestillinger om hvordan et saksfelt er og hvordan det bør presenteres, som ikke trenger videre problematisering. Dette er i såfall holdninger som er med på å utgjøre en felles norsk identitet ved å presenteres som vedtatte sannheter som Hauge og Lidén på hvert sitt sett diskuterer. Etnosentrisme er her i praksis det samme som sjåvinisme. Dette kan være for eksempel politiske og kulturelle handlemåter hvor læreren presenterer de norske måtene å utføre disse på som overlegne eller bedre enn andre land og folkegruppers måte å gjøre ting på. I intervjuguiden representeres dette hovedsakelig ved spørsmål nummer fem og til dels seks. Prioritere norsk kultur i undervisningen representeres gjennom spørsmål om norsk kultur og flerkulturalisme i spørsmål 4-7 i intervjuguiden. Her ses det etter områder hvor læreren mener det er viktig å fokusere mer på det norske enn på andre kulturer. Alle disse representeres under overskriften kultur i læreplanen for samfunnsfag.

### *Statsborgerlig nasjonal identitet*

Den statsborgerlig holdningsdimensjonen ved nasjonal identitet representeres her ved kategoriene nasjonal stolthet, velferdsstolthet og typisk norsk – problemorientert. Nasjonal stolthet representeres ved blant annet spørsmål åtte i intervjuguiden om Norge i forhold til omverdenen og de andre kulturspørsmålene fire til sju. Nasjonal stolthet deles her inn i underkategoriene kulturstolthet og historiestolthet. Dette brukes for å se etter indikatorer på at læreren er stolt over og/eller mener elevene bør være stolt over elementer ved norsk kultur og historie. Som ved flere av kategoriene dukker indikatorer på dette opp også andre steder i intervjuet, dels uavhengig av intervjuguiden. I læreplanen for Samfunnsfag, under politikk og demokrati, står det at

---

elevene skal kunne forklare hva som ligger til grunn for velferdsstaten og hvilke utfordringer som den står ovenfor. Dette temaet er ment å uttømme indikatorer på stolthet over demokrati, velferdsstat og fokus på like rettigheter. Alle disse er sterke indikatorer på statsborgerlig nasjonal identitet og har mye å si for undervisningens fokus. Dette undersøkes gjennom spørsmålene to, tre, åtte og tretten. Typisk norsk vil her innebære et problematiserende fokus på hva som er typisk norsk fra lærerens side, enten i form av å bryte ned illusjoner gjennom å vise til opprinnelig opprinnelsessted for tradisjoner og symboler utenfor Norges grenser eller ved å vise til likhetene med andre kulturer.

Hilde Lidén skriver i sin artikkel at ikke alle elever, og da særlig ikke innvandrere, kommer til skolen med den samme forståelseshorisonten som majoriteten. Dette er en referanseramme som mange lærere tar for gitt at alle elevene har. Hun maner til at lærere skal lære seg å synliggjøre disse kulturelle kodene i hverdagsundervisningen, slik at både lærere og elever oppnår bevissthet rundt disse felles-referansene som man kan si er med på å være en del av den norske identiteten. Dette kan være uformelle normer om hvordan for eksempel undervisning pågår i norske klasserom i forhold til klasserom i det landet elevene kommer fra. An-Magritt Hauge skiller som nevnt mellom funksjonsnødvendige normer og kulturelle normer. For henne er det viktigst at man fokuserer på de funksjonsnødvendige normene som alle i et samfunn må ha en forståelse av og oversikt over for å kunne fungere effektivt i et samfunn. Det er på grunnlag av dette interessant å se om lærerne har et slikt skille og hvilke normer og kulturelle koder de mener ligger innunder en norsk nasjonal identitet og hvor strenge man bør være til å håndheve dem. Dette kommer ikke som en egen kategori, men plasseres mellom etnisk og statsborgerlig nasjonal identitet. Sterkt fokus på overføring av kun norske kulturelle koder og normer vil for eksempel antyde et etnisk nasjonal identitetsbegrep og et fokus på assimilering eller segregering, mens et fokus på å overføre og motta funksjonsnødvendige normer og kulturelle koder vil være mer integrerende.

### *Holdning til innvandrerelever*

Jeg har valgt å legge til to holdningsdimensjoner til som kanskje kan plasseres mellom de to allerede nevnte; holdning til innvandrerelever og holdninger til globalisering. Holdning til innvandrerelever har jeg valgt å basere på An-Magritt Hauges problemorienterte og ressursorienterte skolebegreper (Hauge 2004:24). Disse kan forsåvidt knyttes opp i mot integrering og assimilering, men kort forklart vil jeg bruke dem her på lærerens syn på flerkulturelle elever i klasserommet i forhold til undervisningen. Med problemorientert menes at innvandrerelevne ses på som elementer som vanskeliggjør effektiv undervisning, enten på grunn av språklige mangler eller kulturelle forskjeller og koder som de mener ikke går overens med egne eller skolens. Tiltak som gjøres for å effektivisere undervisningen på slike skoler er gjerne at de får egne klasser basert på eget nivå og isoleres dermed fra de norske elevene. Med ressursorientert menes at elevene ses på som en ressurs for undervisning i fremmede kulturer. Elevenes forskjellige bakgrunner gir mulighet for kulturell og språklig refleksjon i undervisningen. Utover dette behandler ikke lærerne elevene forskjellig fra majoritetselevne, men lar heller det flerkulturelle få forrang framfor et ensidig fokus på majoritetskulturen (Hauge 2004:24-34). Et tilleggsaspekt er om læreren velger å se vekk fra elevenes kulturelle forskjeller fullstendig av frykt for å stigmatisere, i så fall vil undervisningen ha en assimilerende funksjon.

### *Holdning til globalisering*

Holdninger til globalisering er viktig i forhold til nasjonal identitet. Nasjonal identitet kan ses på som en hovedidentitet med mange lokale identiteter under seg, men det kan også ses på som en underidentitet i forhold til en regional identitet eller slik jeg har vært inne på tidligere i teorien, en global identitet. Lærerens syn på hvem som er viktigst i dag og hvordan denne presenterer Norge i forhold til det internasjonale samfunnet, er derfor en viktig del av en undersøkelse på lærere og deres forhold til å drive opplæring til nasjonal identitet. I forholdet mellom det nasjonale og det globale i vårt moderne samfunn er det naturlig å spørre om hva de tenker om den dobbelte rollen de har i å skulle utdanne til en nasjonal identitet samtidig som de skal fremme en internasjonal bevissthet om Norge som en del av et verdenssamfunn. Kategorien



---

går inn under læreplanens overskrift om internasjonale forhold og gjennom spørsmål åtte i intervjuguiden.

#### **2.4.4 Verdiorienteringer**

Verdiorienteringer kan til en viss grad gjenspeile et samfunns sentrale politiske konfliktlinjer. Jeg har valgt å skille mellom i utgangspunktet tre sett med verdiorienteringer basert på Knutsens operasjonalisering (Knutsen 1997b:543-545): religiøse – sekulære, høyre – venstrematerialistiske og frihetlige – autoritære. Den religiøse – sekulære konfliktlinjen er knyttet til lærerens syn på religiøse verdiers betydning i undervisningssammenheng og dets rolle i skolen. Høyre – venstrematerialistiske verdier sier noe om lærerens syn på kontroll og makt over produksjonsmidlene i samfunnet. Høyrematerialisme innebærer til en viss grad et fokus på differensiering av arbeidskraft, lønninger og produksjonsmidler for å oppnå effektivitet. Konfliktlinjer oppstår mellom dette og venstrematerialisme som har mer fokus på en stor velferdsstat, små økonomiske forskjeller innad i befolkningen og relativt sterk statlig kontroll over økonomien (Knutsen 1997b:543). Frihetlige verdier vil si postmaterialistiske verdier hvor individets muligheter for deltakelse, tilhørighet og selvrealisering vektlegges framfor autoritære verdier hvor fysisk sikkerhet og kollektivet settes før individet.

#### **2.4.5 Sosialiseringdimensjonen**

Jeg har også valgt å legge til en sosialiseringdimensjon for å kunne kategorisere lærerne etter deres syn på hvilken plass minoriteter og innvandrere skal ha i det norske samfunnet, og hvordan lærerne bidrar til dette gjennom sin undervisning. Dette er et litt bredere perspektiv hvor alle lærernes undervisningsfag egentlig er relevante, men i forhold til samfunnsfaget er det kulturspørsmålene i intervjuguiden knyttet opp mot kulturoverskriften i læreplanen i samfunnsfag som er relevant. Dette handler om å plassere lærerne etter deres syn på hvordan nasjonen skal samles: Om det er gjennom integrasjon og gjensidig tilpasning, altså et aktivt samfunn som er

åpent for endring gjennom deltakelse eller om det er snakk om et samfunn hvor en hovedkultur skal regjere over og innpasse alle underkulturer under seg gjennom å aktivt gjøre disse mest mulig lik hovedkulturen, altså et assimilerende perspektiv. En tredje underkategori er hvorvidt lærerens undervisning rett og slett blir segregerende. Altså en situasjon hvor minoriteter fremmedgjøres fra hovedkulturen med de effekter dette har på både individuelle og kollektive identiteter hos disse elevene. Hoëm og Engens forskning vil være grunnlaget for denne kategorien.

I neste kapittel vil empirien gjennomås systematisk etter disse kategoriene. Først vil lærernes forståelse av nasjonal identitet gjøres rede for. Deretter vil jeg gå igjennom de ulike holdningsdimensjonene etnisk, statsborgerlig og holdning til fremmedkulturelle elever og holdning til andre identitetsdimensjoner representert ved globale og lokale identiteter sammen med holdning til Norge som internasjonal aktør basert på læreplanmål i Samfunnsfag. Så vil lærernes relevante verdiorienteringer og til slutt deres sosialiseringssyn gjøres rede for.

## 2.5 Skolen som identitetsutvikler

*“A mans education is by far his most precious investment, and in effect confers his identity on him. Modern man is not loyal to a monarch or a land or a faith, whatever he may say, but to a culture.”* (Gellner 1983:36)

Skolens rolle er for Gellner, å sikre menneskene tilgang på kunnskaper og ferdigheter som gjør dem til akseptable og likeverdige for sine medborgere. Noe som kan gi mennesket en plass i samfunnet og som gjør dem til det de er. Dette sikrer skolen gjennom å gi folket en felles kulturell base, en kultur som muliggjør kommunikasjon og produksjon på tvers av lokale tradisjoner og subkulturer. Den identiteten skolen skaper dannes ved det han kaller exo-sosialisering, produksjon og reproduksjon av mennesker utenfor intimenhetene, altså familie og andre signifikante andre (Gellner 1983:37-38). Poenget til Gellner er at i et moderne samfunn preget av industrialisering, og etterhvert postmaterialisme, kreves det et felles sett av normer og

---

kulturelle likheter for at mennesker skal kunne fungere og delta i samfunnet. Dette går rett til kjernen av denne oppgaven. Jeg vil forsøke å undersøke hva lærerne mener denne felles kulturen består av og om de er seg bevisst sin rolle som kulturoverførere i forhold til de elementene de trekker frem i sin undervisning.

Spesielt i ungdomstiden er identitet noe som er flytende og hele tiden i endring. Erikson beskriver ungdomsperioden som en periode hvor individet er i en identitetskrise. Identitet er for han det samme som en subjektiv følelse av likhet og kontinuitet (Erikson 1968:19). Individet søker å skape en sterk egen identitetsfølelse, i ungdomsårene kommer dette da gjerne som følge av en frigjøringsprosess fra den dominerende gruppens identitet (Erikson 1968:22). For mange unge kan dette være foreldrene eller andre signifikante. Samtidig er det også hos disse signifikante andre som man bryr seg mest om og ønsker å få positive tilbakemeldinger fra og som man er mest opptatt av å se reaksjoner på egen atferd. Det at skolen opptar stadig flere av ungdomsårene gjør den til en lang overgang mellom barndom og voksenlivet. I denne perioden vil særlig lærer og andre medelever være de blant disse signifikante andre (Macionis & Plummer 2005:165), og i følge Erikson er unge i denne perioden ekstremt opptatt av hvordan de fremstår i disse andres øyne. De søker å utforske og velge blant de mange veiene de kan ta fremover i livet, samtidig som de er livredde for å bli tvunget til aktiviteter de selv føler at de blir gjort til latter overfor sine jevnaldrende. Samtidig er de også ekstremt påvirkelige av alle, både jevnaldrende og eldre, som gir de vyer og tanker som forsterker deres egne tanker om hva de kan bli (Erikson 1968:128-129). Erikson viser at ungdomstiden er den perioden hvor den "personlige identiteten" i størst grad dannes som en følge av frigjøring og det at man finner sitt selv. Identitet er noe som hele tiden endres, men i få perioder av livet er den så påvirkelig av andre identiteter som i ungdomsperioden.

Førsteamenuensis, An-Magritt Hauge, ved Høgskolen i Oslo knytter denne identitetsdannelsen opp mot skolens rolle som sosialiseringarena. Under det hun kaller innlemmingsstrategier beskriver hun hvordan enhetsskolens fokus på felles religion, språk og kultur har vært en viktig, kanskje essensiell, del av norsk

nasjonsbygging opp gjennom tiden. Samfunnet består av et sett underforståtte regler, kulturelle koder, som man som medlemmer av nasjonen lærer gjennom sekundærsosialiseringen som foregår blant annet i skolen. Innvandrere mestrer derimot ikke disse kodene når de kommer til landet. Dette er noe som tar tid å lære seg og som i følge Hauge i veldig liten grad fokuseres på i skolen. Det er derfor viktig at lærerne i større grad forsøker å synliggjøre disse kodene og utvikle kunnskap og bevissthet også om det vi tar for gitt (Hauge 2004:265-266). Dette er normer og referanserammer som ligger implisitt i den norske kulturen som blant annet Hilde Lidén beskriver som ”underforstått likhet”. Sosial ulikhet og kulturelt mangfold har vært en trussel mot denne egalitære oppfatningen av det norske samfunnet, derfor har skolen også vært opptatt av å fokusere på nasjonale verdier (Hauge 2004:266-267). Innlemmingsstrategiene i et samfunn er henholdsvis assimilering, integrering og segregering. Assimilering vil si en ensidig endring av minoritetenes identitet for å tilpasse seg majoritetssamfunnet. Skolens grunnleggende verdier anses som noe selvsagt og tas for gitt (Ibid). I skolesammenheng kan man si at det er et asymmetrisk forhold mellom lærer og elev. Læreren vil ofte fremstå som overordnet eleven gjennom makt og kunnskapsautoritet (Hoëm 1974:62-63). Integrering vil si at både majoritet og minoritet endres i møte med hverandre. Verdier som fremmes gjennom integrering er valgfrihet, kulturelt mangfold og likeverd. Siden 1974 har alle offentlige dokumenter forutsatt integrering i følge Hauge. Mens assimilering fungerer strukturbevarende og viderefører et status quo, fungerer integrering demokratiserende, som noe som endrer hele samfunnet gjennom fritt spillerom for alles verdier (Hauge 2004: 268-269). Segregering er egentlig ikke en innlemmingsstrategi i og for seg. I stedet er dette noe som skaper isolasjon. Noe som kan være både frivillig, det vil si at gruppen selv velger å ikke delta i samfunnet eller, eller ufrivillig. Ufrivillig segregering vil si at man nektes fullstendig samfunnsdeltakelse av majoriteten. For eksempel ved at man nektes å bo hvor man vil, reise hvor man vil og nektes å delta i relevante samfunnsprosesser (Hauge 2004:270-71). Hauge skiller i tillegg mellom funksjonsnødvendige normer og kulturelle normer. De funksjonsnødvendige normene er normer som alle samfunn trenger for å fungere. De er mer eller mindre universale normer som for eksempel at

---

man ikke skal stjele, lyve eller drepe, og at man skal hjelpe andre. De kulturelle<sup>4</sup> normene er mer spesifikke måter som det enkelte samfunn organiserer seg på og kan være vanskelig å favne for utenforstående som ønsker å ta del i samfunnet. I skolen er det viktigst å fokusere på de funksjonsnødvendige normene og finne måter å vise særlig foreldre at man i bunn og grunn har de samme målene, bare forskjellige måter å komme dit på. Det handler om å skape en felles forståelse for et felles ståsted og vise at forskjellige kulturelle normer ikke hindrer at man har felles verdier (Hauge 280-81).

Pedagogikkprofessor Anton Hoëm beskriver hvordan sosialisering i skolen foregår og hvilke betingelser som kreves for de forskjellige formene for sosialisering, også i sammenheng med den sosialiseringen som elevene opplever hjemme. Forsterkende sosialisering vil si at både hjemmet og skolen deler de samme verdier og interesser. Den tidlige, primære, sosialiseringen forsterkes. De-sosialisering vil si at de sidene ved skolen som er bundet i verdier ikke overlapper med de verdiene eleven har hjemmefra, at det er en verdikonflikt mellom skole og hjem, mens man samtidig har et interessefellesskap i hensikten med å gå på skolen, altså at skolen er et redskap for å oppnå felles mål. Tidligere sosialisering svekkes dermed. Resosialisering vil si at man har et interessefellesskap med skolen, men at man ikke har de samme verdiene som fremmes i skolen, men at eleven opplever at disse verdiene allikevel er med på å skape en identitet hos seg. Ny sosialisering foregår. Ikke-sosialisering vil si at eleven ikke opplever noen ny identitetskapning i skolen, men at den tidligere identiteten forblir uforandret. Det er både verdi- og interessekonflikt mellom hjem og skole (Hoëm 1974:71-73). Thor Ola Engen har i en artikkel satt disse begrepene i sammenheng med innlemmingsstrategiene. Integrerende sosialisering vil da si at det er både et delvis interessefellesskap og et delvis verdifellesskap mellom skolens og hjemmets sosialisering. Dette vil si at både verdier og interesser møtes og påvirkes av

---

<sup>4</sup> Kultur kan defineres som "... de ferdigheter, oppfatninger og væremåter personer har tilegnet seg som medlemmer av samfunn" (Eriksen 1993:24-25). Ut i fra dette kan vi si at kultur er noe som er lært og at dette lærte er måter et samfunn utfører de prosessene det er avhengig av for å eksistere som for eksempel reproduksjon, sosialisering, produksjon, fordeling og regulering av atferd.

hverandre på et mer likeverdig plan. Assimilerende sosialisering vil si at minoritetslevende fortrenge sine opprinnelige verdier ut i fra et instrumentalistisk syn på skolen, fordi "det lønner seg". Samtidig innrømmes majoritetens kultur en overlegenhet over egen opprinnelseskultur. Det er altså en desosialisering hvor den sosialiseringen som eleven har fått i hjemmet svekkes til fordel for majoriteten i skolen sine verdier. Både integrering og assimilering forutsetter interessefellesskap, den siste i sterkere grad enn den andre. Men hvis et interessefellesskap mangler fullstendig, blir resultatet segregering (Engen 1994:158-166).

### 3. Metode

I dette kapittelet vil jeg først gjøre rede for casedesignet som vitenskapelig strategi og hvorfor jeg har valgt å bruke det i min undersøkelse. Deretter vil jeg gjøre rede for valget av det kvalitative intervjuet som metode og valget av informanter. Til slutt vil jeg drøfte undersøkelsens epistemologi.

#### 3.1 Casedesign

Casestudier i seg selv blir sett på som en løs metodisk framgangsmåte og ofte brukt som forprosjekt til for eksempel kvalitative undersøkelser eller som et tillegg til slike undersøkelser. Men i dagens forskningsmiljøer er nå casestudier blitt mer anerkjent som en egen måte å designe forskningsprosjekter på. I følge Johannesen mfl. er casedesign godt egnet som metode for å undersøke hvordan og hvorfor spørsmål (Johannesen mfl. 2006:84).

Casestudier er en vitenskapelig strategi for å utforske spesifikke kasus. Det er som navnet sier, det enkelte case som er av interesse for studiene. Hensikten er i seg selv ikke å nødvendigvis finne frem til generaliserbar kunnskap, men casestudier er heller en framgangsmåte for å få utfyllende informasjon om et avgrenset og spesielt fenomen, i dette tilfellet hvordan utvalgte deler av en yrkesgruppe i det norske skolesystemet tenker, eller ikke tenker, at de bidrar til å danne en kollektiv nasjonal identitet (Johannesen mfl. 2006:86). Dermed er det også klart at casestudier ikke er begrenset til å undersøke enkeltindivider, men kan også undersøke en sosial gruppe med fellesstrekk, som i dette tilfellet en spesifikk yrkesgruppe, en institusjon, for eksempel en skole, et nabolag, en politisk avgjørelse, et program eller mye annet (Robson 2002:180-181). Casestudier kan gjennomføres på mange måter, både med observasjon, dybdeintervjuer og kvantitative metoder, men det er de to første som er vanligst.

Mitt forskningsspørsmål går ut på å forsøke å få et innblikk i hva lærere tenker om nasjonal identitet, og hvordan de gjennomfører opplæring i en nasjonal identitet gjennom sin undervisning, enten bevisst eller ubevisst. Det er gjort noen kvantitative undersøkelser på nasjonal identitet i befolkningen før. I tillegg er det gjort en rekke kvalitative undersøkelser på spesielt lærebøker innen samfunnsfag og historie (se Claussen og Lorentzen). Siden det menneskelige aspektet ved skolens rolle som danner av en nasjonal identitet dermed ikke er grunnleggende utforsket, er kvalitative intervjuer som dette en god måte å få innblikk i lærernes tanker. Jeg har heller ingen inngående teoretiske antagelser om hvordan lærerne underviser i temaet på forhånd, men jeg har et teoretisk rammeverk som gjør det mulig å tolke funnene i ettertid slik som Johannesen mfl. anbefaler (Johannesen mfl. 2006:84-85). Et annet perspektiv er de autoritative tekstenes meningsbærende innhold og føringer for skolens identitetsdannelse, men valget falt i denne omgang på det menneskelige perspektivet.

### **3.1.1 Valg av metode**

Når man ikke har annen forskning å støtte seg på, er det mest naturlig å velge en litt mer utforskende og fleksibel metode for innsamling av data. På den måten blir man ikke for bundet av faglitterære kategorier og mer åpen for nye fortolkninger av området. Mitt ønske er å finne mest mulig ut om læreres tanker og forhold til nasjonal identitet i sin arbeidssituasjon, ikke informasjon som er generaliserbar til en hel populasjon. En kvalitativ tilnærming åpner også for senere forskning på området basert på kvalitative design som for eksempel kan si mer om nettopp generaliserbarheten av funn. Siden identitet er noe som varierer fra individ til individ, og at likheter mellom individer kan være vanskelige å observere i utgangspunktet, valgte jeg å bruke det kvalitative forskningsintervjuet som metode. Dette åpner også for større grad av fortolkning og oppdagelse av nye elementer ved et tema som ellers kanskje ville forblitt uoppdaget. Og siden forskningsspørsmålet var direkte rettet mot informantenes fortolkning av begreper og forståelse av fenomener, var det et passende valg.



---

I arbeidet med denne undersøkelsen har spesielt Steinar Kvaales “Det kvalitative forskningsintervju” vært styrende for utforming og utførelse av det praktiske arbeidet med innsamlingen av datamaterialet. I følge Kvale er det kvalitative forskningsintervjuet “...et produksjonssted for kunnskap” (Kvale 2007:17). Dagens forskning på sosiale fenomener fokuserer i større grad på den forståelsen som oppstår gjennom samtaler med menneskene man ønsker å forstå enn før. Informantene svarer ikke bare på en forskers ferdigformulerte spørsmål, men får også mulighet til å formulere sine egne og utdype egne tanker om fenomenene man undersøker. Dette gjenspeiles i positivismens objektive og kvantifiserbare syn på kunnskap som metodisk teoriretning (se punkt 3.3). Utgangspunktet for intervjuet som metode er at kunnskap konstrueres gjennom den interaksjonen som foregår mellom de to personene som deltar i samtalen (Kvale 2007:25-26). Det kvalitative intervjuet åpner for en rekke muligheter for oppdagelser av informasjon. Det gir forskeren tilgang til intervjupersonens *livsverden* og vedkommendes forhold til denne. Man får som forsker muligheten til å undersøke også hva intervjupersonene *mener* med det de sier og de begrepene de bruker da folk for eksempel har forskjellige meninger om hvordan fenomener er (Kvale 2007:39). Ved siden av å åpne for informantenes egne vurderinger åpner også intervjuet for at man som forsker får mulighet til å kontrollere sine egne umiddelbare fortolkninger på stedet, og hvis man opplever å finne nye sider ved fenomenet man undersøker, får man mulighet til å undersøke dette nærmere med en gang, og dermed kan man for eksempel endre sin intervjuguide før neste intervju. Ulempen er at trinnene før og under og etter selve undersøkelsesfasen er tidkrevende (Robson 2002:272-273). Dette oppveies i stor grad av de nevnte fordelene. I tillegg kan intervjuet gi også intervjupersonen en positiv opplevelse og mulighet til å oppdage nye ting ved seg selv, sine meninger og handlinger, som et terapeutisk intervju (Kvale 2007:36-37).

### *Intervjuguide*

Kvalitative forskningsintervjuer kan gjennomføres som enten åpne intervjuer hvor intervjueren kun tar utgangspunkt i noen temaer og ikke binder seg til

forhåndsformulerte spørsmål, eller, som i denne undersøkelsen, gjennom bruk av halvstrukturerte intervjuguider hvor man har en grov skisse over emner og forslag til spørsmål (Kvale 2007:76-78). Den halvstrukturerte intervjuguiden gir mulighet for en viss struktur som kan være basert i et eksisterende teorigrunnlag. Samtidig åpner den for at informantene kan komme med relevante digresjoner og utsagn som forskeren da kan forfølge med oppfølgingsspørsmål. I min intervjuguide har jeg 13 hovedspørsmål, noe som skulle vise seg å nesten være i meste laget for intervjuer av samfunnsfaglærere da de fleste intervjuene tok litt lenger tid enn planlagt (Se vedlegg). Intervjuguiden er delvis basert på eksisterende forskning, mine egne operasjonaliseringer basert på denne og teorien i teorikapittelet og på læreplanen i Samfunnsfag for VG1 og VG2.

Intervjuguiden ble testet før selve undersøkelsen gjennom hovedsakelig et pilotintervju med en kollega ved Jessheim videregående skole som gav meg verdifull informasjon og førte til endring av noen rekkefølger for å skape en bedre flyt i samtalen, men spørsmålsformuleringene ble ikke nevneverdig endret gjennom dette eller gjennomlesning gjort av andre kolleger. Vedkommende var forholdsvis kunnskapsrik på området fra før og fikk også tilgang til å se mine notater på de operasjonaliseringene jeg baserte mine spørsmål på underveis. Tiden ble dessverre for knapp for inngående samtaler. Underveis i intervjuene oppdaget jeg at enkelte spørsmål ble vanskelige å forstå, derfor ble det ofte til at jeg forandret ordlyden i spørsmålene ettersom hvordan den enkelte lærer bad om det. For eksempel ble ”nasjonal identitet” ofte erstattet med ”en felles norsk identitet”. I tillegg har jeg i intervjuguiden stilt det Robson kaller ”Double-barrelled questions” hvor jeg i praksis har dyttet to spørsmål inn i ett (Robson 2002:275). Et eksempel på dette er spørsmål seks: ”Hvordan er det å undervise om normer i en flerkulturell klasse i forhold til en klasse med etnisk norske elever?”. Det kan til en viss grad forsvares i og med at informanten blir spurt om sin fortolkning og mening om et potensielt vanskelig tema.

---

### *Anonymisering*

Siden det å utvikle en nasjonal identitet hos dagens yngre befolkning kan inneholde politisk betente elementer var det nødvendig å anonymisere både skoler og informanter fullstendig. På denne måten sikrer man at informantene ikke binder seg til “det politisk korrekte” av redsel for negative sanksjoner fra bekjente, medarbeidere, foreldre eller arbeidsgiver, men i stedet føler seg trygge til å si sine meninger og vise sine holdninger. Lærerne har blitt gitt tilfeldig valgte navn og skolene blir betegnet som skole Nord og skole Sør hvorav Sør ligger mest sentralt plassert, mens Nord er en litt mer perifer skole i østlandssammenheng. I tillegg ble prosjektet meldt til NSD for godkjenning av innsamling av potensielt sensitive opplysninger.

### **3.1.2 Valg av informanter**

#### *Utvalgsstørrelse*

Hvor mange personer trenger man å intervju? Kvale besvarer det ganske så korrekt slik: ”Intervju så mange personer som er nødvendig for å finne ut det du trenger å vite.”(Kvale 2007:58). Ifølge Johannesen mfl. finnes det i praksis ingen øvre begrensning for hvor mange man kan intervju, men det er en rekke praktiske hindre for å intervju et stort antall mennesker (Johannesen mfl. 2006:106). I dette tilfellet er det snakk om et studentprosjekt med begrenset tid på i praksis tre til fire måneder. Et vanlig utvalg kan bestå av 10-15 informanter, et elevprosjekt må ofte begrenses til halvparten av dette igjen. I større prosjekter hvor man har mer tid og ressurser til rådighet er ofte idealet at man fortsetter å intervju til man når et metningspunkt hvor spørsmålene oppleves som uttømt for nye vinklinger og kunnskaper (Ibid og Kvale 2007:59).

#### *Utvalgsstrategi*

Det er lite hensiktsmessig å trekke tilfeldige informanter i en slik begrenset kvalitativ undersøkelse slik man ofte kan gjøre i kvantitativ forskning. Siden målgruppen her er

bestemt allerede i forskningsspørsmålet er utgangspunktet for det strategiske valget klart. Ut i fra den tiden jeg har hatt til rådighet har jeg forsøkt å sette sammen et utvalg med maksimal variasjon uten at variasjonene på noen måte har blitt ekstreme (Johannessen 2006:107). Det ideelle ville være å ha like mange yngre, middelaldrende og eldre som kvinner og menn fra henholdsvis sentral og perifer skole i tillegg til variasjon i etnisk opprinnelse. Dette for å få lærere med varierende syn på hva de mener bør vektlegges en norsk identitet og varierende erfaring med å undervise fremmedkulturelle elever. På denne måten økes variansen i undersøkelsen, og det var dette som ble bestrebet i arbeidet med rekrutteringen. Også utvalget av skoler var med hensyn på økt varians i spesielt erfaring med fremmedkulturelle elever. Ved å velge en skole nært Oslo hvor jeg på forhånd kunne forsikre meg om at det var et større antall fremmedkulturelle og en skole lenger unna byen med lite eller ingen erfaring med fremmedkulturelle håpet jeg å oppnå dette. Til en viss grad ble det også slik. Lærerne på den mer perifere skolen hadde veldig liten eller ingen erfaring med fremmedkulturelle, mens de fra den sentrale skolen var betraktelig mer vant med slike elever.

Det var et alternativ i begynnelsen av prosjektet å bruke elever som informanter i enten en kvantitativ eller en kvalitativ undersøkelse av nasjonal identitet i skolen. Jeg endte med å velge lærerne fordi de i større grad kjenner skolens mål og har en bredere faglig dybde å svare med. Men det kan være et naturlig oppfølgingsprosjekt å gjøre en tilsvarende undersøkelse med utgangspunkt i elevenes opplevelse og følelse av påvirkning fra skolens side i et identitetsdannelsesperspektiv. Da kan man bygge på de resultatene fra denne undersøkelsen i forbindelse med operasjonalisering og utvalget av elever som informanter. Ideelt sett skulle oppgaven inneholdt begge perspektiver, men siden man i praksis har tre effektive måneder på å fullføre et slikt prosjekt som tilsvarer 30 studiepoeng ved universitetet, blir dette vanskelig.

### *Rekruttering*

Etter å ha skaffet oversikt over videregående skoler i Hedmark og Akershus ble noen skoler som passet mitt ønske om en skole med et større antall fremmedkulturelle

elever og en skole litt mer perifert med et lavt antall fremmedkulturelle elever valgt ut. Kontakt ble opprettet med de fagansvarlige for samfunnsfagene på den enkelte skole, da disse ble fra min side sett på som naturlige døråpnere. Disse brakte så videre min forespørsel for sine lærere. De skolene jeg hadde sett for meg først viste seg å være vanskelige å få positiv respons fra på grunn av et høyt arbeidspress før jul, og mange følte at de ikke hadde tid eller overskudd til å sette av en skoletime, selv om det ble grundig presisert at selve intervjuene skulle foregå i januar. Det totale antallet frivillige ble ikke ideelt høyt for utvalg, og til en viss grad ble det en form for snøballmetode i rekrutteringsprosessen da jeg fikk kontakt med ytterligere lærere gjennom møte med de første som da fungerte som tilleggsdøråpnere (Johannessen 2006:113-114). Samtlige informanter som meldte seg frivillig var av etnisk norsk opprinnelse. Lærerne ble som følger:

*Tabell 1.*

<b>Informant<sup>5</sup></b>	<b>Skole</b>	<b>Kjønn</b>	<b>Alder</b>	<b>Undervisningsfag</b>
<b>Kristin</b>	Sør	Kvinne	46	Medie og informasjonskunnskap, Historie (eldre og nyere), 2SK, 3SKA, Samfunnslære <sup>6</sup> og politisk idehistorie. Og norsk.
<b>Martin</b>	Sør	Mann	37	Historie, historie og filosofi, mediekunnskap, religion, samfunnslære, 2SK, 3SKA og 3SKB.
<b>Kai</b>	Sør	Mann	58	Sosialøkonomi, samfunnsfag og samfunnslære. Med mer.
<b>Nora</b>	Nord	Kvinne	32	Sosiologi og sosialantropologi, eldre historie og samfunnslære og norsk.
<b>Siri</b>	Nord	Kvinne	55	Samfunnslære, eldre og nyere historie, engelsk og norsk.
<b>Tom</b>	Nord	Mann	36	Samfunnsfag, eldre historie og norsk.

<sup>5</sup> Navnene er pseudonymer, kun jeg kjenner opprinnelig identitet.

<sup>6</sup> Det må presiseres at de fleste informantene brukte samfunnslære og samfunnsfag om hverandre. De fleste omtalte samfunnsfag som samfunnslære.

Kort oppsummert er denne undersøkelsen et enkeltcasesdesign med flere analyseenheter på seks samfunnsfaglærere på Østlandet på to forholdsvis forskjellige skoler (Johannesen mfl. 2006:85). Intervjuene tok mellom tretti minutter og en time og seks minutter og utgjør ferdig transkribert i A4, Times New Roman størrelse 12 og enkel linjeavstand cirka 72 sider. Etter transkribering ble intervjuene kodet etter kodeskjemaet (Se vedlegg 3)

## 3.2 Epistemologiske tanker

Epistemologi vil si å læren om hva kunnskap og hva dennes natur er. Retningen som gjerne kalles vitenskapens standardsyn, positivismen, sier at kunnskap er noe som kommer av erfaring eller observasjon og som skiller fakta fra verdier, altså noe som er verdifritt. Macionis & Plummer definerer forskerens objektivitet som en tilstand av personlig nøytralitet under utførelsen av undersøkelser (Macionis & Plummer 2005:46). Men det å undersøke den menneskelige verden er ikke det samme som å undersøke kjemiens eller fysikkens. Menneskelig atferd er ekstremt kompleks og vanskelig å forutsi. Samtidig innebærer erkjennelsen av at mennesket reagerer på sine omgivelser at enhver tilstedeværelse av en forsker kan endre atferden eller utsagnene til de som undersøkes. Dessuten er forskeren ofte også en del av det miljøet han undersøker, noe som gjør det vanskelig å være verdifri. Sosiale mønstre endres også hele tiden og derfor er det vanskelig å si at noe som gjelder i dag vil også gjelde i morgen (Macionis og Plummer 2005:47). Lovmessigheten som positivismen forutsetter er generelt vanskelig å oppnå i forbindelse med undersøkelser av menneskers atferd, meninger og tanker. Det er i lys av dette at humanismen, eller relativismen, har oppstått. Denne retningen ser på vitenskapen mer som et sett med oppskrifter på hvordan kunnskap kan oppnås, noe som åpner for betraktelig subjektiv tolkning av hvordan disse prosessene kan foregå. Forskerens subjektive fortolkninger av det som observeres eller erfares er også viktig i jakten på kunnskapen (Ibid). Virkeligheten og kunnskapen er den som presenteres gjennom deltakernes øyne, ikke gjennom en eksternt gitt virkelighet, slik positivismen ser på den. Virkeligheten er

---

altså relativ til ståstedet man ser den fra. Retningen påpeker viktigheten av å se etter mening i sammenheng med kontekster og omgivelser (Robson 2002:25).

Robson beskriver i sin lærebok tre punkter ved validitet som kan trues ved fleksible design: beskrivelse, fortolkning og teori. Trusler mot en valid beskrivelse kommer først og fremst av unøyaktighet eller ufullstendighet ved data. Dette betyr at opptak av lyd og eventuelt bilde bør gjøres når det er praktisk mulig. Hvis ikke så hviler validiteten i hendene på forskerens notater alene. Den største trusselen mot en valid fortolkning av data er at man på forhånd baserer seg for sterkt på et rammeverk eller meninger man kan ha om hva som skjer i stedet for å la disse utvikle seg underveis. Man må hele tiden være beredt på å endre sine fortolkninger underveis og ikke låse seg til noe som er gjort tidlig i forskningsprosessen. Trusselen mot teorien er at man ikke vurderer alternative forklaringer eller forståelser på det fenomenet man undersøker. Dette kan til en viss grad motvirkes ved å aktivt søke data som ikke samsvarer med ens egen teori (Robson 2002:170-172). Dette er nyttige strategiske valg å ha i bakhodet til enhver tid ved kvalitativ forskning. Min undersøkelse er i utgangspunktet basert på eksisterende teori. Problemet med dette er som nevnt ovenfor: risikoen for at dette teorigrunnet kan farge tolkningen av resultatene og legge begrepsmessige begrensninger på den kunnskapen som fanges inn av forskeren. Man kan i verste fall risikere at man går glipp av verdifulle nye perspektiver på et tema man trodde var uttømt eller ikke var klar over. Casedesign er derfor et godt egnet fleksibel strategi som åpner for å stille de åpne spørsmålene som kan gi tilgang til slik ny kunnskap som man kanskje ikke har sett i det teoretiske materialet. Men i seg selv fordrer dette en bevissthet om nettopp de epistemologiske problemene som ble nevnt tidligere hos forskeren. Forskeren må hele tiden forsøke å bevisstgjøre seg selv sine valg og sine tolkninger og forsøke å se "utenfor boksen". I et humanistisk perspektiv er også casestudier en legitim måte å tilegne seg nye kunnskaper på. Samtidig er det viktig å være klar over at det er en viktig balansegang mellom fleksibilitet og selektivitet. Desto løsere designet er i utgangspunktet desto mindre selektiv kan man være i utvalget av data og vice versa (Robson 2002:182).

I avsnitt 2.4 tar jeg et tydelig utgangspunkt i Oddbjørn Knutsens ulike dimensjoner ved nasjonal identitet. Hans ulike operasjonaliseringer er basert på en kvantitativ undersøkelse på den generelle befolkningen. Å overføre dette direkte til en kvalitativ undersøkelse på seks personer er ikke helt uproblematisk. Spørsmålene må tilpasses dette begrensede utvalget og ikke minst forskningsspørsmålet. Fokuset har hele tiden vært på hva lærerne tenker om det å undervise til en nasjonal identitet og hva de legger i dette, ikke bare hva deres personlige nasjonale identitet inneholder, selv om også dette er viktig for å kunne antyde noe om hvorfor de handler som de gjør. Jeg har også forsøkt å unngå å påtvinge disse kategoriene på informantenes virkelighet og være lyttende til hva data sier. Dette har vist seg å være forholdsvis viktig da mange av lærerne ikke følte at de kjente seg igjen i flere av de forhåndsdefinerte kategoriene (Se for eksempel 4.1 og 4.2.1– typisk norsk). Slik sett har empirien også fått være med å påvirke det endelige resultatet og den endelige kategoriseringen som kommer frem i empirikapittelet.

Ved å forsøke å ha en relativt åpen tone under intervjuene og ikke hindre digresjoner utover det som tydelig faller utenfor temaet man undersøker, kan man til en viss grad hindre at man låser seg til et gitt sett med teoretisk materiale og blir blind for nye perspektiver. På denne måten ivaretar jeg en viss balanse mellom løshet og strikthet i designet. Det er alltid en risiko for at måten man formulerer spørsmål på, toneleiet man har eller gestikulasjoner eller ansiktsuttrykk gir signaler til informanten som igjen påvirkes til å svare annerledes enn hva vedkommende egentlig mener. Men i ved å følge mest mulig objektive og vitenskapelig testede fremgangsstrategier som den beskrevet, kan man minimere slike farer.



---

## 4. Empiri

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for funnene i intervjuene. Først vil jeg redegjøre for lærernes generelle forståelse av begrepet nasjonal identitet basert på det første åpne spørsmålet i intervjuguiden. Etter det vil jeg presentere de ulike holdningsdimensjonene: etnisk og statsborgerlig nasjonal identitet, holdning til innvandrerelever og holdning til andre identitetsdimensjoner i forhold til den nasjonale. Deretter vil jeg presentere funn av verdiorienteringer og til slutt det jeg har kalt sosialiseringssyn.

### 4.1 Forståelse av nasjonal identitet

Fire av seks lærere knyttet nasjonal identitet direkte opp mot en nasjonal kulturarv. Disse fire nevner innledningsvis ingen andre aspekter som kommer innunder for eksempel den statsborgerlige kategorien. Martin antar at en nasjonal identitet ligger i kulturen:

*”Jeg er kritisk tilbegrepet og derfor har jeg litt problem med å liksom skulle si hva det er og, for jeg er ikke sikker på om det finnes. Men dette må jo antagelig handle om kultur da, og da går det på historien vår og språket vårt og flagget, og alt vi har felles. Men så mener jeg at vi har mindre og mindre felles som nordmenn og at det ikke nødvendigvis er gærent.”*

Nasjonal identitet er for ham nært knyttet opp mot nasjonalisme og nasjonsbyggingsprosjektet på 1800-tallet. Han mener at nasjonal identitet er noe som har en samlende effekt for alle som er innenfor gruppens definisjon, men som virker segregerende på alle som er utenfor den, noe som for ham langt på vei oppveier alle positive samlende effekter. Men utover dette er han sterkt i tvil på om det fortsatt eksisterer en slik identitet lenger. Og om det gjør det vil den uansett forsvinne til fordel for overnasjonale organer ganske snart. Også Kai knytter det opp mot en kulturell identitet, formet av det typisk norske, som er en egen kategori. For Tom er nasjonal identitet et slags uttrykk fra en ”festtaleskrift”, som han omtaler læreplanens

generelle del. Han mener forøvrig at undervisning i nasjonal identitet ikke spiller en veldig stor rolle på videregående som den gjør på grunnskolen hvor barna går i 17. mai-tog og lignende. Nasjonal identitet hører naturlig til i skolen og er med på å ”skape barn og ungdom, sunn og politisk korrekt”. Nora er den eneste av lærerne som direkte knytter begrepet ikke bare til kultur, men til etnisitet. Hun synes begrepet er vanskelig å definere ellers, men mener at det utover å være knyttet til en norsk etnisitet er et resultat av mange identiteter, både elevenes og lærerens. Kristin fra skole sør nevner ikke en nasjonal kultur, men er mer opptatt av at det er en samling av flere lokale kulturer som gjennom sine delkulturer og kommunale selvstyrer utgjør nasjonen. Siri er den eneste læreren som kun knytter nasjonal identitet til statsborgerlige kategorier, som kultur stolthet ved for eksempel kongefamilien, historiestolthet og demokratistolthet gjennom utviklingen og opprettholdelsen av Stortinget og nasjonale institusjoner. Utover dette føler hun at nasjonal identitet ikke er viktig i undervisningen, det er elevens identitet som har forrang:

*”Jeg tenker egentlig ikke nasjonal identitet, jeg tenker elevens identitet, og da føler jeg at det er et sånt prinsipp i at du går fra det nære til det fjerne.”*

For de fleste lærerne var altså nasjonal identitet et begrep de hadde et veldig vagt og forholdsvis perifert forhold til. Flere endret til en viss grad oppfatning av hva en nasjonal identitet kunne inneholde underveis i intervjuprosessen etter hvert som de tenkte grundigere over temaet og spørsmålene mine ledet de inn på nye områder som demokrati, velferdsstat og forholdet til andre land. Flertallet hadde totalt sett et ensidig etnisk syn på hva en nasjonal identitet innebar. Ikke alle mente at skolen burde være en arena for dannelse av nasjonal identitet da de knyttet det opp mot et negativt nasjonalismebegrep<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> Anthony D. Smiths definerer nasjonalisme som en doktrine som gjør nasjonen til objekt i enhver politisk handling, og nasjonal identitet til måleenhet for alle menneskelige verdier (Smith 1991:18).

---

## 4.2 Holdningsdimensjoner

Holdningsdimensjonene er ment å uttømme lærernes holdninger til variabler som påvirker deres undervisning om og til en nasjonal identitet. Her presenterer jeg de forskjellige underkategoriene for etnisk og statsborgerlig nasjonal identitet, holdning til innvandrerelever og andre identitetsdimensjoner som lokal, regional og internasjonal identitet.

### 4.2.1 Etnisk nasjonal identitet

Kun to av informantene nevner ulike kriterier for å være nordmann. Kai gjør et klart skille mellom det å være etnisk norsk og det å være norsk statsborger: ”Definisjonen er jo at du er norsk statsborger. Men hvem som er etnisk norsk er jo de som har bodd her i hvert fall et par generasjoner.” Å være etnisk nordmann forutsetter at slekta har bodd i landet i minst et par generasjoner, noen ytterligere avstammingskrav eller historiske røtter krever han ikke, ergo kan man si at dette er veldig vagt etnisitetsbegrep og viser at i veldig liten grad påvirker hans syn på nasjonal identitet. Definisjonsmessig er en nordmann norsk statsborger sier han, men allikevel er det verdt å merke seg at han allikevel skiller mellom innfødte etniske nordmenn, nordmenn og med norsk statsborgerskap. Nora var den andre av informantene som skiller mellom det hun kaller to veier inn i det norske samfunnet, enten som formell statsborger eller på et personlig nivå hvor man deltar i settinger sammen med majoriteten. Den siste legger hun et frivillighetsmoment i, det må være opp til hver enkelt å bestemme hvor stor grad man ønsker å delta i majoritetssamfunnet, mens den første er viktigere og innebærer at alle i landet skal ha samme plikter og rettigheter.

”Typisk norsk” var ingen forhåndsdefinert kategori før intervjuene, men nesten alle lærerne nevnte dette i forbindelse med kulturspørsmålene i en eller annen form. Kristin var den eneste som ikke nevnte typisk norsk med unntak av at hun innledningsvis sier at hun heller ser det norske mer som en del av noe ”typisk nordisk”. Som indikator på en etnisk holdning mot nasjonal identitet er det her fremstillinger av nasjonale symboler og verdier som selvfølgelige og udiskutable ting

jeg har sett etter. Å stille spørsmålet ”hva er typisk norsk?” åpent i klassen virker som en vanlig strategi i forbindelse med undervisning i norsk kultur. De sterkeste utslagene på denne kategorien er på den problemorienterte underkategorien jeg skal komme tilbake til under statsborgerlige holdninger. Noen utslag på denne kategorien dukker allikevel opp. Siri nevner aldri at hun problematiserer opphavet til elementene elevene kommer med når hun spør hva som er typisk norsk. Hun er derimot mer opptatt av at disse tingene ikke påtvinges andre grupperinger som kommer til samfunnet vårt etter hvert som landet blir mindre og mindre homogent. Den andre som slår ut på denne underkategorien er Kai. Han slår samtidig ut på etnosentrisme-kategorien da han svarer at nasjonal identitet er det som er typisk norsk og det er typisk norsk å være god på områder som sport og næringsliv, internasjonal økonomi og å ha et brukbart organisasjonstalant. Alle disse mener han at delvis læres i skolen gjennom blant annet øvelse i selvdisciplin.

Veldig få av informantenes utsagn falt inn under kategorien etnosentrisme og sjåvinisme. Kais utsagn om at det er typisk norsk å være god på noen områder er det sterkeste sjåvinistiske utsagnet: ”I sport og for så vidt næringslivet. Der gjør vi det godt om dagen”, mener han. Etter spørsmål om hva hun mener er bra ved det norske i forhold til det internasjonale systemet svarer Siri at Norge har generelt bedre utdanningsnivå og muligheter for å ta utdanning, fordeling av skatter og små klasseforskjeller i forhold til andre land. Dette faller til en viss grad mer under velferdsstolthet i den statsborgerlige holdningskategorien enn etnosentrisme.

Samtlige av informantene mener at de prioriterer norsk kultur i undervisningen. Flere av lærerne fokuserer spesielt på forskjeller innad i den norske hovedkulturen. Kristin fra skole Sør forteller at hun er mest opptatt av forskjeller og variasjoner innenfor norsk kultur og da spesifikt forholdet mellom by og bygd:

*”Og så er det sånn at den norske tradisjonen går i veldig stor grad ut på det med geografi og at geografiske forskjeller er faktisk veldig viktig. Også for å forklare at det faktisk er forskjeller mellom områder i landet.”*

Litt generelt sier hun at de norske tradisjonene og verdiene er mer konservative i periferien enn i sentrum hvor kulturen er mye mer preget av europeiske strømninger. I forhold til å ha en flerkulturell klasse mener hun at hun sannsynligvis vil fokusere mer på andre kulturer, men fortsatt mest på den norske. Martin som jobber på samme skolen, prioriterer også norske subkulturer i sin undervisning om kulturelle variasjoner og endringer over tid. Han nevner derimot ikke by – bygd forholdet, men tar heller for seg andre subkulturer og også motkulturer som har dannet seg i samfunnet. Deriblant nevner han gothere, punkere, blitsere, nynazister og antirasister.

*”Alle innbiller seg at antropologi er et sånt fag som holder på med fremmede kulturer og sånt, øyer i stillehavet, mens trenden går jo motsatt vei. At det ikke finnes sånne uoppdagede kulturer igjen, slik at antropologene har begynt å forske på seg selv, på norsk kultur. Det finnes jo ikke stillehavsøyene igjen.”*

Kai prioriterer tydelig norsk kultur i undervisningen sin. Han er generelt lite opptatt av kulturmålene i læreplanen, og nøyer seg med å vise til forskjeller, likheter og endring mellom lokale norske kulturer. På skole Nord viser Siri noen av de samme tankene som Martin og Kristin. Hun bruker å ha et gruppearbeid på eldre minoriteter i Norge, deriblant samer, kvener, tatere, sigøynere og jøder. Dette gjør hun for å vise mangfoldet i den norske kulturen:

*”Da ser elevene at den norske kulturen i utgangspunktet ikke er så homogen som vi vil ha det til. Vi ser på at vi allikevel har en flerkulturell befolkning som også er flerkulturell i utgangspunktet.”*

I tillegg setter hun innvandring til Norge i perspektiv med norsk innvandring til Amerika på 1800-tallet. Den norske kulturen brukes som referanse for sammenligning med andre kulturer utenfor Norges grenser. Også Tom sammenligner andre kulturer med den norske. I intervjuet nevner han bare verdier som han mener nordmenn anser som positive, som like rettigheter og likestilling, når han forteller hva i den norske kulturen han sammenligner med andre kulturer. Han ville heller ikke undervist annerledes i en flerkulturell klasse. Nora innrømmer at hun i ettertid har hatt et veldig sterkt fokus på norsk kultur, særlig i samfunnslære, i sin undervisning. ”Det er viktig å ha et godt rotfeste i deg sjøl for å kunne forstå andre” sier hun. Det er

for henne viktig å kjenne sin egen kultur godt på forhånd. Hun mener også at det gjør det lettere å åpne seg for andres kulturer når man er trygg på sin egen. Nora knytter dette også opp i mot speilmetaforen; ”når du møter andre så møter du deg sjøl og da ser du hva din nasjonale identitet er”. Heller ikke hun tror hun ville undervist annerledes i en flerkulturell klasse.

Det er et lite skille mellom det å være etnisk norsk og norsk statsborger hos to av lærerne. Kun Kai har utsagn som kan plasseres i kategoriene sjåvinisme og typisk norsk. Alle lærerne prioriterer norsk kultur i sin undervisning, men på forskjellige måter. Noen ser på subkulturer og motkulturer, andre ser på lokale identiteter og kulturer, mens noen bruker en generell norsk kultur som referanse for andre kulturer i sin undervisning. Alt i alt viser lærerne med ett unntak kun veldig svake holdninger mot et etnisk nasjonsbegrep i forhold til undervisning.

#### **4.2.2 Statsborgerlig nasjonal identitet**

##### *Nasjonal stolthet*

Nasjonal stolthet er en todelt kategori. Den første kategorien handler om lærernes holdninger til norsk kultur i for eksempel form av vitenskap, teknologi, sport, kunst, litteratur og arbeid og hvordan de presenterer dette i undervisningen. Den andre kategorien handler om historiestolthet og handler i samfunnsfaglig sammenheng om bruken av historie for å forklare forhold ved dagens norske samfunn.

Blant de tre lærerne fra Nord var det ingen som kom med noen relevante utsagn som avslører direkte kulturstolthet. Det mest interessante å kommentere er at blant annet Tom er veldig relativistisk i en del av sine verdisvar<sup>8</sup>. Et eksempel på dette er at arbeidsmoral er for ham noe som er individuelt og ikke kan generaliseres for hele befolkningen på noen som helst måte. Martin, som er generelt veldig opptatt av å

---

<sup>8</sup> Med relativistisk menes her at handlinger, holdninger og verdier må ses i forhold til den sammenhengen og de forholdene de eksisterer i og ikke som noe som nødvendigvis kan generaliseres eller brukes/tolkes utenfor kontekst.

---

være kulturrelativistisk, nevner Ibsen gjentatte ganger som eksempel på viktig felles referanseramme, dette er mest fordi Ibsen var en samfunnskritiker og derfor viktig for utviklingen av den norske demokratiske ånden. Han mener også at arbeidsmoralen i Norge er generelt lav:

*”Den er lav i forhold til at mange benytter seg av svart arbeid. Og når vi gjennomfører spørreundersøkelser i klassen så er det mange som uttrykker at det ikke er så farlig, og at de ikke ser på det som noe alvorlig lovbrudd.”*

I tillegg baserer han det på at han selv i en periode har kjøpt svart arbeidskraft for å vaske huset. Han sier denne holdningen ikke kommer av ren latskap eller at man ikke har tid til å gjøre slikt selv lenger, men mer fordi at man faktisk har råd til å la andre gjøre slike ting for seg og heller verdsetter fritiden høyere enn før. Kristin viser en viss stolthet på arbeidskultur. Hun trekker frem blant annet at vi har demokrati på arbeidsplassen, en flat ledelsesstruktur hvor man for eksempel kan tiltale sjefen ved fornavn. Dette er altså en situasjon som hun mener gjenspeiles i situasjonen i klasserommet og forholdet mellom lærer og elever. ”Jeg tror faktisk den norske arbeidsmoralen er nokså bra. Og at det har noe med det at man er faktisk ikke avhengig av å bli kontrollert for å yte.” Høyt sykefravær forklarer hun med at dagens arbeidsmarked åpner for en rekke mennesker som før ville vært arbeidsuføre. Kai slår ut på idrettsresultatstolthet og at han mener arbeidsmoralen er bra her i landet. Forøvrig snakker han som nevnt lite om kultur.

Historiestolthet ble undersøkt gjennom blant annet spørsmål om historiefagets viktighet i forhold til nasjonal identitet og gjennom informasjon som kommer frem gjennom intervjuet generelt. Lærerne svarer her litt forskjellig. Martin ser på historiestolthet som en del av et tidligere nasjonsbyggingsprosjekt. ”Man hentet på 1800-tallet fram symbolikk og konstruerte særtrekk ved det norske for å ta avstand fra dansketida.” Det er blant annet dette som han er negativ til ved det å skulle undervise elevene til å ha en bestemt nasjonal identitet i dag. Historiefaget kritiserer han sammen med norskfaget for å fremdeles være ”litt sånn nazifag” som fortsatt overfører en rekke nasjonsbyggende positive særtrekk ved norsk kultur som i bunn og

grunn er konstruerte og som fremhever et sjåvinistisk syn på det norske. Samtidig forsvarer han historiefaget som sådan da han mener det har en viktig rolle i å overføre de fellesreferansene man trenger for å leve i det norske samfunnet:

*”Noe som også er viktig, som jeg ikke synes bryter med det jeg sa først, er at det er viktig at alle som bor i Norge har et visst kjennskap til kulturen vår. For all del. Og da tenker jeg på dannelsen. Det er en veldig fordel i Norge å kjenne til hva Ibsen skrev for eksempel, for å kunne forstå det som foregår rundt oss. For det refereres stadig vekk til vår historie og vår kultur da. Jeg vil jo åpenbart forsvare historiefaget, for det at det er viktig å kjenne til historien vår for å forstå hvordan vi er blitt i dag da”*

Kristin mener at en felles historie er en av de tingene som skaper en felles identitet. Det er viktig å kunne vise til historisk bakgrunn for tingene for å bevisstgjøre at man faktisk har en felles identitet. ”Jeg synes ikke det går an å undervise i samfunnsfag uten å ha en historisk vinkling på det” sier hun. Siri svarer stort sett det samme. Kai er litt tvetydig i sin fremleggelse av historien som en del av samfunnsfaget og identitetsdannelsen hos elevene. For det første trekker han frem mislykkede trekk ved norsk utenrikspolitisk historie som han rett og slett synes er flaut, som for eksempel grønlandssaken. Samtidig forteller han at han i blant viser åpningsseremonien til Lillehammer OL i klassen. Hensikten med dette er først og fremst å gjøre elevene stolte av å være norske, deretter er det for å variere undervisningen. Selv underviser han ikke i historie, men han forteller at han har lest noen av de nye historiebøkene og synes de er mye bedre enn bøkene han vokste opp med: ”Vi lærte historie for å bli nasjonalister, nå lærer de det for å bli internasjonister”. I forhold til samfunnsfaget synes han historiefaget er mye viktigere for å danne en nasjonal identitet hos elevene. Nora viser en klar historisk stolthet over utviklingen av demokratiet. ”Faget handler om hvorfor Norge er som det er i dag”, sier hun. Samfunnsfaget tar for seg hvordan ting utføres i samfunnet i dag og dette er knytta opp mot det rotfeste av verdier og holdninger man har fra før, blant annet gjennom historisk utvikling. Tom knytter også historiestolthet til demokratiet i Norge. Særlig viktig er det, mener han, at man aldri har hatt noen form for livegenskap og stort sett alltid frie bønder. I tillegg kommer lekmannsbevegelser og en flat klassestruktur som han også mener er positive norske



---

historiske særtrekk. I forhold til samfunnsfaget mener han at det er viktigere da halve faget handler om Norges historie. I likhet med Kai mener han at historiefaget i dag er mer fokusert på å knytte Norge til Europa og kanskje mer en europeisk identitet.

### *Velferdsstolthet*

Velferdsstolthet er tredelt og handler først og fremst om hvilke holdninger, verdier, viktigheten som legges i det norske styresettet, hvor godt man mener den norske staten fordeler godene til hele befolkningen, og hva som gjør denne god eller dårlig. Til sist handler det om synet på like rettigheter for alle.

Samtlige av lærerne mener demokratiet er en viktig og naturlig del av samfunnsfaget. Martin anser i utgangspunktet ikke holdninger til styresett for å være en del av en nasjonal identitet. Etter hvert som jeg spør ham om styresettet kommer han til en erkjennelse om at dette er et viktig element som alle norske innbyggere har med seg. Han er veldig opptatt av at han som lærer ikke skal drive politikk fra kateteret. Med dette mener han at han ikke skal forkynne et klart sett med verdier som enten er hans egne eller statens. Han mener at skolens jobb er å gjøre elevene i stand til å gjøre opp sine egne meninger om ting på bakgrunn av en solid fagkunnskap. ”Gode holdninger kommer av gode kunnskaper” og en evne til å reflektere over det man kan. Kai er klart stolt over demokratiet i Norge. Han kobler demokratiske holdninger til en historisk utvikling av nedarvede normer over generasjoner som gir en lovmessig regulert samfunnsordning som inkluderer alle landets innbyggere. Kristin har en særlig stolthet over det norske lokaldemokratiet. Hun synes det er en naturlig nærhet i befolkningen til demokratiet

*”Det blir feil å late som at det ikke er nærhet og, for vi har jo lokaldemokrati og mange kommuner i Norge er forholdsvis små. De fleste kjenner noen som sitter i kommunestyret eller i skolestyret eller.*

I tillegg trekker hun frem at man har lokaldemokrati på skolen og at man lærer om demokratiske prinsipper bakgrunnen for disse på skolen. Hun er også opptatt av at lærestoffet drøftes kritisk i klassen mellom lærer og elever slik at elevene står sterkere når de selv skal bestemme seg for hvilke verdier de vil feste seg ved. Nora oppdager

også underveis i intervjuet at demokratiske verdier og holdninger kan være en del av en nasjonal identitet. For henne er det viktig at elevene blir dannede og flinke samfunnsborgere som ønsker å delta i samfunnet og at de får den kompetansen de trenger for å selv ta stilling til saker; at de er motivert for å delta ved valg og vet hvorfor de stemmer som de gjør. Tom er stolt over demokratiet, men vil ikke plassere det som en utelukkende norsk verdi. Også andre informanter nevner dette, men Tom er den som er klarest på at demokrati er en verdi som Norge har fått utenfra og som ikke har et norsk opphav. Han er derfor veldig skeptisk til å knytte dette opp mot det nasjonale:

*”Akkurat på det området der synes jeg vel at det er viktigere å påpeke at demokratiet er noe som er felles på en måte. Det er ikke nødvendigvis noe som er knytta opp mot det nasjonale. Jeg er litt kritisk til å koble verdier som er på en måte generelle i Europa og en del andre land opp mot det nasjonale.”*

Siri forteller at hun liker å ta med klasser på Minitinget på Stortinget og bruker mye tid på å gjennomgå politiske partiers standpunkter i timene. Selv føler hun at elevene tar demokratiet for gitt siden de aldri har opplevd noen tilværelse uten det. På denne måten uttrykker hun at hun selv er stolt over demokratiet, men at elevenes ensidige perspektiv gjør at hun tror de ikke føler stolthet i samme grad.

Martin ser generelt på velferdsstaten i et kritisk lys i sin undervisning. Han mener at den rett og slett har vært for god. Den har skapt et for godt sikkerhetsnett som har gjort at folk generelt har fått lavere arbeidsmoral og stå på vilje, blitt mindre kreative og aktive enn de ville vært uten den. Samtidig mener han at den møter en stor utfordring i nyliberalismens individfokus og svekkelsen av fellesskapstanken. ”Færre ser verdien av å ofre mye for fellesskapet, at det heller dreier seg om ”meg” og et samfunn hvor man i stor grad nesten kan grine seg til ting.” Når ingen vil betale for velferdsstaten er det også vanskelig å opprettholde dens nåværende form. I likhet med samtlige av de andre lærerne uttrykker han bekymring for den effekten eldrebølgen vil ha på velferdsstaten i framtiden. Også Kai bekymrer seg over velferdsstatens fremtidige finansiering. Den blir vanskelig å opprettholde uten å kutte i pensjoner og helseutgifter. Den er for snill i den betydning at det er alt for lett å jobbe svart og

---

samtidig motta stønad i form av for eksempel trygd. I tillegg er det at man får full lønn fra dag en når man blir syk med på å gjøre at det er blitt vanlig å ta ut tredagere uten at man nødvendigvis er syk, mener han. Samtidig er den ikke snill nok på andre områder, for eksempel når folk må vente to-tre måneder på mer støtte etter at sykepengene slutter. Kristin frykter at forskjellene skal bli større. Likhet er viktigere mener hun. I tillegg mener hun at grupper som faller utenfor velferdssystemet i mindre grad bruker stemmeretten sin da de ikke føler at det demokratiske systemet sikrer deres rettigheter. Nora er den som uttrykker sterkest positiv holdning til velferdsstaten i dens nåværende form. Hun påpeker at den har et bredt politisk fundament som ”er inngrodd i hver enkelt av den etnisk norske befolkningen.” Men samtidig mener hun at den er preget av et for tunggrodd byråkrati som virker mot sin hensikt. I sin undervisning liker hun å bruke eksemplet med vennegjengen i pizzaen for å få elevene til å tenke over hvordan de ville følt det hvis en av dem nektet å betale sin del etter at pizzaen er fortært. Tom mener også at velferdsstaten er for dyr slik den er i dag. Han er på sin side mer opptatt av hvordan velferdsstaten påvirkes av globalisering og blant annet fremtidig harmonisering med EU-ordninger som han føler er naturlig. Blant annet presenterer han arbeidsinnvandring som en fordel for velferdsstaten, og landet som sådan, da man får inn ferdig utdannet arbeidskraft. Også Siri antyder at den er for omfattende og at eldrebølgen i sammenheng med økte kostnader til gratis videregående utdanning, med skolebøker og turer, kan komme til å bli for dyrt. Samtidig påpeker hun at hun er stolt over at man har lang og gratis skolegang her i landet, at det er høy grad av lesbarhet, god fordeling av skatter og små klasseforskjeller. I forhold til innvandring viser hun til at de fleste kommer raskt i arbeid og at mange er veldig flittige. Dette gjør hun kanskje delvis for å veie opp for det perspektivet hun føler elevene sitter med:

*”Det at de lever av velferdsordninger er en myte i samfunnet som vi må prøve å slå i mot. Elevene er jo veldig opptatt av at mange snylter, de er det. Men så gjelder dette jo i media også. Jeg tenker bare på drosjesjåførene i Oslo.”*

At alle medlemmer av det norske samfunnet skal ha like rettigheter uttrykker lærerne som en selvfølge. Martin mener at rettigheter og plikter er noe som skal være likt for

alle uavhengig av bakgrunn. Han oppfatter for eksempel menneskerettighetene som noe så selvsagt at han ikke finner det verdt å nevne som en del av en norsk identitet engang. ”Det er tvilsomt om noen i Norge vil argumentere mot disse”. Kai er særlig opptatt av likestilling og likhet for loven. For ham er dette udiskutable og gode norske verdier. Det var også viktig for ham å presisere at det handler om like muligheter, og ikke at alle skal være like hverandre, ”for det er vi ikke”. Utfordringen for Norge som et flerkulturelt samfunn ligger for ham i innvandring fra kulturer med verdier og holdninger som bryter med disse prinsippene: ”Ting som æresdrap og slike ting er jo totalt uakseptable holdninger”. Særlig mener han det er problemer med sterkt troende muslimer. For Kristin er det viktig at det ikke skal være store forskjeller mellom folk i Norge. I forhold til fremmedkulturelle elever opplever hun at det er særlige forskjeller i synet på likestilling. Nora mener at menneskerettighetene er en viktig del av en norsk nasjonal identitet. Først og fremst gjelder dette ytringsfrihet. Dette er et begrep hun føler elevene forstår veldig godt, for ”de er veldig opptatte av å få si hva de mener”. Som Kai påpeker også hun viktigheten av at de formelle normene i det norske samfunnet gjelder for alle og må følges av alle. Slik sett må mennesker fra alle de forskjellige kulturene som lever i Norge internalisere de formelle normene. Utover dette kan man leve som man vil. Tom er mest opptatt av formell likestilling mellom kjønnene og viser klar stolthet over at Norge er så langt fremme på dette feltet i forhold til mange andre land. Også Siri mener menneskerettighetene står støtt samtidig som hun også er stolt over likestillingen og jevnbyrdigheten som eksisterer i det norske arbeidslivet mellom arbeidsgiver og arbeidstaker.

Med varierende perspektiver uttrykker alle lærerne stolthet over demokratiet. Noen oppdager underveis i intervjuene at holdninger til styresettet er viktige for elevenes identiteter og at den norske nasjonale identiteten derfor er sterkt preget av demokratiet. Samtidig synes ikke lærerne at de skal bedrive undervisning som fremmer bestemte holdninger og verdier, slikt må elevene selv gjøre opp sine meninger om. Generelt kan man si at lærerne bar et litt ambivalent syn på velferdsstaten. Alle føler at den er et kjempegode for de som lever nå, men uttrykker

---

bekymring at den i fremtiden vil være for dyr å holde på dette nivået og man kan si at de frykter at den kommer til å bli beskåret i fra politisk hold som en naturlig nødvendighet for å sikre befolkningen en minimumslevestandard. Frykt for å miste dens nåværende omfang tyder på at lærerne er veldig opptatt av velferdsstaten og er dermed til en viss grad stolte over den selv om de ofte problematiserer aspekter ved den. Samtlige av lærerne synes likeverd mellom mennesker er en viktig holdning å fremme i samfunnsfagene. Generelt er de opptatt av like rettigheter, ikke at alle skal være like.

### *Typisk norsk - problemorientert*

Denne kategorien henger tett sammen med den etniske holdningskategorien. Forskjellen ligger i at i denne problematiseres verdier og holdninger som presenteres, i stedet for at de blir presentert som naturlige og selvfølgelige. Flere av lærerne benytter en diskusjon rundt hva elevene antar er typisk norsk som et grunnlag for å bryte ned det de mener er konstruerte forestillinger (Se for eksempel Hobsbawm og Anderson). Dette har jeg valgt å kalle en problemorientert tilnærming til det typisk norske i undervisningssammenheng. Martin er den som er klarest på at han gjør dette som et bevisst forsøk på å vise at det vi oppfatter som norsk ofte også eksisterer i litt andre former ellers i verden, og at mennesker ikke er så ulike som man kanskje tror.

*”Så vet jo vi at dette er noe som ble funnet opp etter dansketida, fordi man hadde behov for å ta avstand fra de fire hundre åra og skape noe eget og nytt som var typisk norsk, og så bruker man all den symbolikken fra middelalderen og så videre. Det er jo noe helt nytt og som Hylland Eriksen sier så har det [nasjonal identitet] vel vært en parentes, og nå er det på vei bort igjen.”*

Samtidig har han en ganske konservativ forventning til hva de skal svare, da han forventer svar som hardingfele, geitost, stavkirker og bunad. Utenom dette mener han selv at han har med veldig lite av ”typisk norsk” kultur, som han gjentatte ganger presiserer sine tvil om engang eksisterer. Det han derimot fokuserer på er subkulturene innad i den norske hovedkulturen. Han forteller at han hvert år i faget Sosiologi og sosialantropologi gir en oppgave hvor de skal analysere en norsk

delkultur. De som går igjen er emoer, gothere, ny-punkere, nynazister og blitzere og antirasister. Selv opplever han dette som veldig spennende siden elevene har en mye nærere tilhørighet til disse ofte enn ham selv. Også Nora bruker denne innfallsvinkelen for å vise elevene at ting ikke nødvendigvis er så typiske som man tror og for å bryte med de stereotypiene mange av dem har hjemmefra. Hun gjør det også ved å vise til at tradisjoner som var vanlige før ikke nødvendigvis er så vanlige nå lenger.

*”For eksempel hvor mange spiser ribbe på julaften og så er det kanskje en i klassen som gjør det. Det er noe med at kultur er i endring og at det som elevene kanskje oppfatter som norsk og typisk norsk, det er kanskje ikke norsk.”*

På denne måten viser hun hvordan den norske kulturen endrer seg over tid også. Også Tom bruker det typisk norske som en inngangsport for å vise likheter og slektskap mellom kulturer. Hans bakgrunn for å gjøre dette er rett og slett fordi læreboken gjør det på denne måten og han synes det var en god måte å gjøre det på.

Idémyldring rundt det typisk norske for så å diskutere opphavet til disse tingene, og tradisjonene er altså en ganske vanlig undervisningsform. Den nasjonale identiteten som fremmes av dette er knyttet mer til vestlige, frihetlige og statsborgerlige tradisjoner enn særnorske og etnisk kulturelle tradisjoner og symboler.

### **4.2.3 Holdning til innvandrelever**

Denne kategorien er basert på Hauges todeling av den flerkulturelle skolen (Hauge 2004:24). Det ressursorienterte synet på fremmedkulturelle elever går inn i den statsborgerlige holdningsdimensjonen, mens jeg har plassert det problemorienterte synet i den etniske holdningsdimensjonen.

Det kommer frem av intervjuene med de tre lærerne Martin, Kai og Kristin at skole Sør i utgangspunktet er en problemorientert skole. På skolen går flertallet av innvandrelevne i egne klasser hvor de går fire år for å få full studiekompetanse. Dette er det Hauge kaller kompensatoriske tiltak (Ibid). Denne segregeringen styrkes

---

av at klasserommene deres er atskilt fra de andre elevene på skolen ved å ligge ytterst i et skolebygg. Martin føler at elevene som har ”annenkulturell bakgrunn” som han konsekvent kaller fremmedkulturelle elever, ikke er godt nok integrert på skolen. Hovedårsaken til dette legger han både på elevene selv som i liten grad søker kontakt utover sine egne grupper, de norske elevene som ikke beveger seg nok bort til dem og deretter litt på skolen som har plassert de i egne klasser. Hans egen holdning til fremmedkulturelle bakgrunn er ganske klart ressursorientert.

*”Det er en veldig fordel der man kan spille på det, altså at de har førstehåndskunnskaper om noe som ikke lærerne eller elevene ellers vet så mye om.”*

Slike elever gir altså timene hans kunnskaper som er mer inngående enn det han som lærer selv har om de forskjellige kulturene. En elev med en annen religion eller kultur kan også fortelle de andre hvordan det er å ha det i Norge og om deres møte med norsk kultur. Dette er nyttige perspektiver og må utnyttes føler han, spesielt siden ikke alle de norske elevene har kontakt med elever med bakgrunn i andre kulturer utenfor skolen. Kristin pleier også å be disse elevene fortelle om sin kultur i klassen. Hun tror at elevene liker å fortelle om sin egen bakgrunn og avviser at de kan føle seg stigmatisert av at det forventes av vedkommende å presentere sin kultur. Utover dette er hun veldig bevisst på å ikke behandle de annerledes enn noen av de andre elevene i klassen. De skal ikke føle seg presset til å representere en kultur eller noe slikt, mener hun. Kristin ser altså på fremmedkulturelle elever som en ressurs i sine timer samtidig som hun ikke vil at de skal behandles annerledes på grunn av det. Ifølge Hauge vil et slikt likhetsfokus virke assimilerende på eleven, noe som er en indikator på problemorientering hos informanten (Hauge 2004:25). Hun er altså ikke lett å putte i noen klar kategori. Kai skiller seg ut fra de andre lærerne jeg har intervjuet om dette temaet. Hans utdanning er innenfor økonomi, og kultur virker ikke som et område han interesserer seg spesielt for. Han føler at nye befolkningsgrupper som bærer vesentlig annerledes verdier enn de tradisjonelle norske og/eller har sterke religiøse syn kan være et problem for undervisningen hans og samfunnet generelt. Hvis han har fremmedkulturelle elever i klassen er han veldig forsiktig med å ta opp temaer

som kan skape debatt i klasserommet. Han forklarer dette med en frykt for å støte disse elevene, spesielt de med sterke religiøse syn, for som han sier selv:

*”Jeg har ikke mange innvandrere i klassen, men de finnes. Så jeg er litt forsiktig med hva jeg sier. Mest fordi jeg er redd for å støte. For hvis vi gjør det blir det helt sikkert bråk”.*

På skole Nord er Tom det jeg vil kalle mildt ressursorientert. Han snakker generelt lite om sitt syn på hvordan det er å ha fremmedkulturelle elever i klassen i forhold til for eksempel undervisning om kultur. Dette henger rett og slett sammen med at han er en helt fersk lærer og hittil har kun hatt to fremmedkulturelle elever på skolen. Utover dette er han opptatt av at mangfoldet bør stå i sentrum og at verdier ikke bør drøftes ut fra et nasjonalt standpunkt, men ut fra hva som eksisterer i samfunnet. Han mener det må være et kjempepluss å ha elever fra et annet land i klassen: ”for da kan man bruke det til å visualisere kulturen i klassen”. Ei heller mener han at det kan være noe problem i dag siden de fleste elevene har en eller annen form for kontakt med innvandrere, enten som venner eller gjennom media. Siri er litt mer problemorientert i forhold til det å undervise om utfordringer i flerkulturelle samfunn til en flerkulturell klasse. Hun trekker spesielt fram ytringsfrihet og at alle må få lov til å si hva de mener og at alle ytringer skal behandles med lik respekt, selv om de fremmer et negativt kvinnesyn for eksempel. Hun synes også det er viktig at hun får si hva hun mener om slikt i klassen og at det må fremstilles med forståelse. Med dette mener hun at man må, på en kulturell relativistisk måte, vise og forklare hvorfor noen velger å bære burka i Norge og hvorfor noen kulturer fremdeles praktiserer omskjæring av kvinner, slik at elevene som fremmer disse standpunktene ikke føler at de gjøres til syndebukker for hele kulturen. Uansett må man prøve å skape en forståelse om toleranse. Derfor er det en god ide å la elevene få vise og fortelle om hvilke vaner og tradisjoner de har fra sine hjemland. Slik sett er hun også ressursorientert. I forhold til religiøse grupperinger i Norge lukker hun litt øynene:

*”Når du vet at det sitter elever som tilhører indremisjonen eller metodister, eller fra en mer fundamentalistisk religiøs gruppe, så snakker du ikke åpenlyst om religiøse spørsmål [i undervisningen]. Du tar hensyn.”*



---

Nora har som Tom ingen erfaring med fremmedkulturelle elever. Hun ser heller ikke at det er noe hun vil gjøre annerledes eller endre på sin undervisning om hun skulle ha slike elever i klassen. For henne er det viktig at alle elevene må ha eller få en felles referanseramme som de alle kan bygge videre på uavhengig av bakgrunn. Hun har her et særlig fokus på formelle normer, noe som faller innunder en statsborgerlig holdning samtidig som det er noe problemorientert da likhetsfokuset også fremmes. Også hun mener at slike elever er en ressurs i undervisningssammenheng og kan tilføre den mange nye ting og elementer som er gunstig for alle i rommet. Det er sånn sett ikke noe problem at ikke alle har en felles bakgrunn og det er bare positivt om de uformelle normene varierer en del.

Kun Kai skiller seg ut som rent problemorientert i forhold til å undervise fremmedkulturelle elever i en norsk nasjonal identitet. Slik sett er også han den som fokuserer sterkest på å fremme en etnisk norsk nasjonal identitet overfor fremmedkulturelle elever siden fokuset hans helt og holdent blir på en norsk identitet. De andre lærerne er stort sett ressursorienterte selv om Kristin og Noras fokus på likebehandling kan ha en assimilerende effekt. Det samme kan kanskje sies om Siris uvilje mot å ta opp religiøse konfliktspørsmål.

### 4.3 Holdninger til andre identitetsdimensjoner

Dette er kategorier som er delvis kommet til gjennom teori, delvis gjennom læreplaner og delvis gjennom selve intervjuene. Underkategoriene er ment å utforske lærernes syn på den norske nasjonale identiteten i forhold til andre identiteter. Dette for å se hvor viktig de tenker seg at en nasjonal identitet er i forhold til for eksempel en lokal eller internasjonal identitet.

#### 4.3.1 Holdninger til internasjonale identiteter

Martin antar at nasjonalstater og dermed nasjonale identiteter vil forsvinne til fordel for overnasjonale myndigheter som for eksempel EU. Nasjonal identitet er noe som

for ham virker ekskluderende på alle som er utenfor. Den samlende siden ved den kollektive identiteten mister derfor sin verdi for ham. Norden kunne for ham godt ha vært ett og samme land, en skandinavisk nasjon. Kai godtar også en utvikling mot regionale identiteter. Han mener den norske nasjonale identiteten i større grad er en del av en skandinavisk identitet enn bare en ren norsk identitet. Også Kristin knytter den norske opp mot en skandinavisk identitet på bakgrunn av vår nære historie og geografiske tilknytning. Nora nevner globalisering i sammenheng med undervisning i kulturer og viser til hvordan kulturer påvirker hverandre gjensidig i større og større grad og gjennom utvikling av nye kommunikasjonsmetoder. Hun nevner aldri noen global eller regional identitet i og for seg, men er inne på at de nasjonale identitetene blir mer og mer like gjennom globaliseringsprosessene. Tom føler på samme måten at det globale er i ferd med å svekke det nasjonale. For ham er dette noe positivt.

*”Overnasjonal organisering er nødvendig for å løse det moderne samfunnets globale problemer som miljø, fattigdom og folkeforflytninger”.*

Samtidig mener han at selv om FN er idealmakten så er regionale makter en mer sannsynlig utvikling til å begynne med, da 200 stemmer neppe kan komme til enighet med det første. Dette vil være et skritt i retning av det han kaller en ”global regjering”. Siri er mest opptatt av elevenes individuelle identiteter, men også hun påpeker hvordan media, økt reising og så videre, fører til en mye mer global forståelse og tankegang hos elevene.

Lærerne er generelt opptatte av at det norske ikke er noe som er isolert og sært i forhold til verden omkring, men en del av større identiteter som en skandinavisk, europeisk og global identitet. Tre av lærerne mener at den norske identiteten er mer skandinavisk og del av en større identitet. Noen mener at overnasjonale organer som EU eller FN burde overta for statene.

---

### 4.3.2 Holdninger til lokale identiteter

Martin skiller kun i mellom forskjellige subkulturelle identiteter som emoer, punkere, gothere og blitzere. Dette er identiteter som går på tvers av nasjoner og statsgrenser og er i og for seg internasjonale. De kan ikke knyttes opp i mot noen lokal identitet direkte, men kan kanskje ses på som en egen kategori litt utenfor. Uansett forsterker de hans syn på at den nasjonale identiteten har etter atskillelsen fra Sverige og Danmark blitt svekket i befolkningen. Kai bruker lokale forskjeller som eksempel på forskjellige kulturer innad i Norge, men nevner det aldri som en egen identitet. Kristin er den av lærerne som er mest opptatt av lokale identiteter. Hun trekker hele tiden veksler på sentrum – periferi dimensjonen og stoltheten over det lokale demokratiet. Elevenes identitet dannes lokalt blant annet gjennom skolen og uttrykker seg kanskje like mye slik som nasjonalt. Nora nevner ikke lokale eller gruppebaserte identiteter. For Tom er nasjonal identitet en aggregering av lokale identiteter. Slik sett er de minst like viktige for ham. ”Det vi gjør i lokalsamfunnet får til syvende og sist en global effekt – alt dette henger sammen”. Siri sier at det å skape en identitet ”handler om å vite hvem jeg er, hvilken plass jeg har i mitt samfunn og hvilken plass dette har i det internasjonale samfunnet.” Slik sett skiller hun fortsatt mellom nasjonen og det internasjonale samfunnet, men tillegger fortsatt den nasjonale identiteten en større nærhet enn det den internasjonale har for individet.

### 4.3.3 Holdning til Norge i det internasjonale samfunnet

De fleste lærerne stiller seg relativt kritiske til Norges rolle som utenrikspolitisk aktør. Martin, som erklærer seg kritisk til de fleste temaene som tas opp, problematiserer først og fremst Norges fredsbyggerrolle. Sri-Lanka og Oslo-avtalen trekker han fram som klare eksempler på hvor han mener denne politikken har slått feil. ”Vi har i liten grad bidratt til fred, selv om det har vært en viktig del av vår identitetsdannelse utad”. Også denne forestillingen om Norge som fredsnasjon knytter han opp mot Andersons forestilte symboler. Utover dette mener han at landet ikke fremstår som veldig annerledes enn de andre nordiske landene. Kai Synes rett og

slett at Norges rolle som fredsmegler er for pinlig til å trekkes fram i større grad i timene sine:

*”Vi prøver jo å fremstå som fredsmeglende nasjon da, men det sier jeg ikke så mye om fordi jeg synes det blir for flaut. Det gikk jo ikke særlig bra i Midt-Østen heller, med Oslo-avtalen som det var så mye ståk om, det er vittig. Ser jo hvordan det har gått. Og det er sånt som jeg ikke snakker så mye om selvfølgelig.”*

Han trekker frem de samme to konfliktene som eksempler. Det er lov å gjøre feiltrinn sier han, men å trekke frem slikt kan føre til svekkelse av den nasjonale stoltheten. Norge er et lite land og en liten aktør i det internasjonale samfunnet, mener Kristin. ”Derfor ser Norge, som alle andre små land, nytten av å delta aktivt i, og danne, internasjonale organisasjoner og følge internasjonale lover og regler.” Samtidig er vi viktigere enn det størrelsen skulle tilsi i kraft av rikdom, olje og allianser som gir oss styrke. Men samtidig gir dette oss mindre handlefrihet til å gjøre som vi vil siden vi er avhengige av andre. Tom trekker også fram Norge som fredsmeglernasjon når han blir spurt om Norges rolle som internasjonal aktør. Det meste av dette arbeidet fremstiller han i et positivt lys, men også han ser at det har vært mislykkede forsøk og trekker frem de samme to fredsprosessene som de andre. Samtidig føler han at denne fredsnasjonsideen har ført til at man som nasjon ikke tar stilling og fordømmer andre lands handlinger når man egentlig burde. ”At man blir for nøytral” i frykt for å trække andre på tærne. Siri trekker også fram fredsnasjonsdebatten. I tillegg mener hun at

*”...nordmenn som følge av sin relativt homogene befolkningssammensetning har vært litt naive og uskyldige; det er veldig lett å være åpen for fremmede kulturer når du ikke har problemer på hjemmebane på den fronten”.*

#### 4.4 Verdiorienteringer

Få av lærerne bringer inn religion som en del av diskusjonen rundt hva en norsk nasjonal identitet innebærer. Martin, Kristin og Nora nevner ikke religion. Tom trekker så vidt inn religion når han snakker om arbeidsmoral.

---

*”Pietismen, jeg tror vel den biten har gått gradvis nedover, betydningen av den gamle religiøse tradisjonen der, altså, gått ut sammen med gradvis sekularisering av samfunnet”.*

Kai trekker inn religion som en del av det norske styresettets historiske verdigrunnlag. Spesielt mener han de ti bud har hatt mye innflytelse, særlig ”elsk din neste som deg selv”. Men i dag mener han at Norge er et sekulært land at de største religiøse utfordringene for samfunnet kommer fra nye befolkningsgrupper med sterke religiøse syn. ”For oss er det ubegripelig at religion skal bli så dominerende”. Siri er den eneste som uttrykker at kristendommen fremdeles har mye å si. ”Religion påvirker og gjennomsyrrer samfunnet vårt, bare se på når vi har fridager og valg av navn, det er opplagt at mye av vår identitet ligger der”, sier hun. Men også dette er tradisjoner og overleveringer, vaner folk har og ligner litt på Kais holdning til religionens betydning for demokratiet.

Høyre og venstrematerialisme undersøkes i Oddbjørn Knutsens kvantitative undersøkelse ved å spørre om man skal godta økonomiske forskjeller i samfunnet, altså om grad av økonomisk likhet i samfunnet (Knutsen 1997a:453). Det er lærernes syn på hvordan viktig de synes grad av økonomisk likhet er og hvordan de tror dette preger deres undervisning jeg har forsøkt å undersøke. Dette er også en dimensjon som viser til en generell konfliktlinje i samfunnet generelt, mellom høyre og venstresiden i politikken, derfor er den forholdsvis viktig å utforske for å få et innblikk i hvor lærerne plasserer seg selv da dette kan ha en effekt på verdigrunnlaget de legger for undervisningen sin. Slik Martin ser på samfunnet vårt i dag er likhetstanken i ferd med å minske i styrke til fordel for nyliberalismens egosentrisme. Martin mener at vi lever ”...i et samfunn hvor man kan grine seg til å få ting.” Ut av dette kan det tolkes at han synes at økonomisk likhet er et gode i forhold den utviklingen han mener vi opplever. Kai er samfunnsøkonom og fokuserer generelt på økonomi også når han underviser i samfunnsfaget. Han fremhever et fokus på like muligheter og ikke at alle skal være like rike. Han sier selv han stemmer på høyresiden ved politiske valg og er opptatt av at samfunnet ikke skal overreguleres. Kristin er, som jeg har vært inne på, opptatt av økonomisk utjevning og er bekymret

over at forskjellene i det norske samfunnet øker på bekostning av de svakeste gruppene i samfunnet.

*”Det med sosiale forskjeller det er noe som er tydelig i Norge, men samtidig har det tradisjonelt vært en veldig sterk verdi at man ikke skal ha så store forskjeller, og at man faktisk veldig fort får debatter om lederlønninger og det som kalles for avvik fra likhetstanken.”*

Likhet som generell verdi er noe hun føler at hun fremmer i sin undervisning. Tom er også opptatt av at det er små klasseforskjeller i Norge og denne utviklingens historiske bakgrunn. For ham er like økonomiske vilkår en viktig verdi. Han er bekymret over at resultater i dag teller mer enn arbeidsprosessen og det som den enkelte elev eller arbeider legger ned i denne prosessen. Helt klare venstrematerialistiske verdier. Nora og Siri kommer ikke inn på økonomisk likhet i sine intervjuer.

Frihetlige og autoritære verdier måles av Knutsen ved å spørre om hva som er viktigst i barneoppdragelsen: Frihetlige: selvstendighet og fantasifullhet og autoritære: veloppdragenhet og lydighet (Ibid). Jeg har brukt de samme verdiene i forsøk på å undersøke lærernes syn på hvordan elevene skal oppføre seg i forhold seg til samfunnet. Martin er veldig opptatt av at elevene hans skal utvikle en selvstendighet i forhold til å gjøre seg opp meninger og knytte verdier og holdninger til samfunnet rundt ham. ”Jeg ønsker ikke å bygge oppunder et statlig bestemt sett av verdier og holdninger”, sier han. ”Det er ofte kverulantene som får sekserne, fordi de kan drøfte på egenhånd og være kritiske”, legger han til. Kulturer må ses på i et kulturel relativistisk perspektiv samtidig som man må lære å si i fra når andre kulturer bryter med for eksempel menneskerettigheter. Kai mener at like muligheter for alle og at man skal kunne gjøre valg av livsstil og kultur frivillig er viktige aspekter ved det norske samfunnet. Kristin fremmer også en rekke frihetlige verdier, spesielt i sin undervisning om normer. Toleranse, likestilling, kulturforståelse, demokratisk sinnelag og yringsfrihet er blant de viktigste av disse ved siden av det at man ikke har et stort behov for å kontrollere at folk gjør jobben sin i arbeidslivet. Også Nora mener det er viktig at elevene utvikler den nødvendige selvstendigheten de trenger i

---

forhold til å ta egne avgjørelser og utvikle et ønske om å delta. Like rettigheter, ytringsfrihet og rettferdighet er blant de viktigste verdiene for henne. Tom tar det litt videre. Han mener at elevene skal få gjøre opp sine egne meninger og også få øve på å ytre disse i undervisningen. Det er godt om det er noen kontroversielle meninger også. Han mener at åpenhet, toleranse og likestilling er blant de viktigste verdiene i det norske samfunnet. Samtidig er han den eneste som knytter nasjonal identitet til politisk korrekthet. På denne måten viser han at han kanskje også har et visst autoritært syn på disse verdiene. Alle lærerne er frihetlig orientert gjerne på flere punkter. Også Siri påpeker de samme verdiene som de andre. Samtidig presiserer hun at læreren må ha rett til å kunne si i fra når noen ytrer holdninger som bryter med menneskerettighetene. Hun er også nøye på at alle, selv elever som legitimerer selvmordsbombing, må få lov til å si hva de mener.

Kun Siri sier at hun påpeker verdier fra en kristen kulturarv i sin undervisning. Det sekulære styrer i undervisningen til de fleste. Kai er den eneste som fremmer et høyrematerialistisk syn, de andre er venstrematerialistisk orientert. Samtlige lærer fremmer frihetlige verdier. Lærerne viste spesielt stolthet over de frihetlige tradisjonene de mente det norske samfunnet var tuftet på og generelt lite stolthet over de andre verdiene hvor enkeltlærere også ytret kritiske holdninger også til egen materialistisk livsførsel.

## 4.5 Sosialiseringssyn

Martin tar tidlig i intervjuet for seg noen av sosialiseringseffektene som oppstår ved dannelsen av kollektive identiteter. "

*"Det positive er at de kan virke samlende og integrerende for de som er innenfor gruppens grenser, men det kan være ekskluderende alle de som står utenfor."*

Mangfold er for ham et samfunnsideal. Hans syn på innvandrelever er integrerende, han påpeker også segregerende effekter av skolens problemorienterte tilnærming til nye innvandrelever. Han oppmuntrer til åpenhet mellom elevene som sine

kulturelle og religiøse bakgrunner for å fremme toleranse. Han går faktisk så langt at han gir de en annen betegnelse fordi fremmedkulturelle kan høres ut som et segregerende uttrykk. I stedet kaller han de for ”elever med annenkulturell bakgrunn”. Det er viktig å få med at han i stor grad også fokuserer på de mange forskjellige underkulturene som er innenfor Norges grenser. Slik sett er han også integrerende i forhold til slike nevnte kulturer og motkulturer som blitzere eller gothere. Det er viktig for ham å vise elevene at den norske kulturen ikke er en enhetlig og homogen kultur, men egentlig en sammensetning av et stort mangfold. Kristin er som nevnt den av lærerne som er mest opptatt av å vise kulturelle forskjeller innad i Norge, særlig basert på geografi og i forhold til sentrum-periferi dimensjoner. Slik sett virker hennes undervisning integrerende for de forskjellige underkulturene i majoritetskulturen. Samtidig er hun opptatt av at alle kulturer skal behandles på lik linje og like respektfullt. Fremmedkulturelle identiteter skal behandles likt som alle andre. Ingen av elevene i klassen ”skal ikke føle seg presset til å representere noen kultur.” Som Martin føler Tom at det å samle seg rundt et gitt sett med positive og gode verdier fungerer segregerende for de som står utenfor.

*”Det er på en måte det mangfoldige som bør stå i sentrum, og jeg synes at man skal samle seg om verdiene [i det mangfoldige] i stedet for å nødvendigvis gå via det nasjonale. Enkelte vil kunne føle seg litt utenfor hvis de er fra en annen kultur.”*

Et problem med innvandring for Tom er at man får mange forskjellige normsett. Han peker på at man har forskjellige normsett i hjemmet, blant venner og på skolen, og når man har ett ben i hver kultur i tillegg blir det for problematisk for elevene. Blir det for mange slike normsett kan det bli en slags anomisk tilstand (Durkheim) hvor man ikke føler sterk nok tilhørighet til noen og faller på en måte utenfor samfunnet. Han mener det er viktig å forsterke også fremmedkulturelle elevers verdier i timen. Han sier det ikke direkte, men det er ganske klart at han er opptatt av å unngå verdikonflikt mellom skolen og hjemmet. Også han mener at de formelle normene i det norske samfunnet er noe som er rigid og fast i integrasjonsprosessen, mens det kulturelle er noe som er mer flytende. Et utsagn derimot kan antyde et syn på at assimilering er den beste overlevelsestaktikken for elevene: ”Hvis de skal fungere i



---

Norge så er det klart at jo mer de integrerer seg, jo lettere vil det være i det norske samfunnet". Men det skal ikke legges for mye i dette siden de andre tingene gjentas flere ganger på andre måter, mens dette er et enkeltutsagn.

I starten av intervjuet knytter Nora hele tiden nasjonal identitet opp mot etnisitet. På denne måten blir en nasjonal identitet automatisk segregerende for alle som kommer utenfra eller har en annen etnisk bakgrunn. Hun endrer dette synet etter hvert som hun drøfter seg igjennom mine spørsmål og innser at nasjonal identitet også kan ha en statsborgerlig side.

*"Det som er viktig i et klasserom, og da mener jeg nesten uansett hva du underviser i, enten det dreier seg om kultur i samfunnsfag eller romantikken, eller Ibsen, så er du nødt til å ha en felles referanseramme".*

Det er gunstig for undervisningen at man har et felles startpunkt. Denne rammen kan kanskje i utgangspunktet være vanskelig å finne, men nettopp derfor er det nyttig å hente det fram ved å vise til likhetene som ligger mellom forskjellene og bruke dette som en ressurs for det videre undervisningsforløp. I forhold til innvandrerelever lar hun de få lov til å presentere sin kulturelle bakgrunn for klassen bare hvis de vil det selv, akkurat som Kristin. Hun har forsøkt, de gangene hun har hatt fremmedkulturelle elever, å få de til å fortelle om sin opphavskulturs religioner og høytider.

*"Men det er mange elever som ikke er interessert i å snakke om det, fordi de ikke ønsker å være annerledes. Å stå foran klassen kan være ganske tøft når hele prosjektet til den eleven går ut på å være lik de andre".*

Hun viser til et dualistisk syn på integrering i det norske samfunnet. Det skal være en gjensidig integrering av kultur, men formelle statsborgerlige normer skal internaliseres og assimileres av alle. Siri minner litt om Nora. Hun sier at innvandrere og andre som vil bo i landet her "bør være med på å påvirke det norske samfunnet, altså endre kursen". At de aksepterer våre formelle normer; "at vi betaler skatt og lever i forhold til lovene våre og stemmer og alt slikt." I forhold til språk i skolen så sier hun: "Morsmålsundervisning er kanskje en privatsak, den norske skolen burde

kanskje konsentrere seg om det med norskopplæring”. Integrering for henne innebærer delvis en selvvalgt opprettholdelse av egen kultur i form av de uformelle normer som ikke går på tvers av de norske formelle normene. Kai er som allerede nevnt opptatt av frivillighet, dette knytter han også i forhold til integrering. Det er for ham opp til de fremmedkulturelle å velge selv om de vil la seg integrere i samfunnet. Og han tror at mange av dem ikke ønsker dette. Hans inntrykk av fremmedkulturelle elever er at enten assimileres de fullstendig, ellers isolerer de seg fra andre grupper av egen fri vilje. I sin undervisning vektlegger han ikke minoritets elevenes identiteter i det hele tatt. Han tror at innvandrere elevene kanskje har en sterkere tilhørighet seg i mellom enn til det norske samfunnet. Han har opplevd å ha fullstendig segregerte klasserom hvor en gruppe innvandrerjenter har valgt å sitte for seg selv.

*”De var fire-fem innvandrerjenter og et tilsvarende antall norske elever. Å sette de til gruppearbeid var umulig. For innvandrerjentene ville ikke være på gruppe med de norske. De norske sa jo ikke så mye, for dem så var problemet løst.”*

Fordi han er opptatt av at slikt samarbeid skal være frivillig har han heller aldri vurdert å sette de sammen på tvers av tilhørigheter for å fremme samarbeid elevene i mellom.

Generelt kan det oppsummeres med at lærerne er integrerende. Kai skiller seg ut igjen ved at hans sterke syn på frivillighet til integrering kan virke segregerende i klasser hvor elevene ikke samarbeider på grunn av forskjellene seg i mellom. Nora og Siri fra skole Nord skiller også mellom det å integrere elevene kulturelt og det at de skal ta til seg og internalisere landets formelle normer.

Tabell 2. Oversikt

Kategori	Martin	Kai	Kristin	Nora	Tom	Siri
Utgangsforståelse av nasjonal identitet	Etnisk:  Subjektivt definert, et begrep som segregerer og bør ikke være en del av skolens oppdrag.	Etnisk:	Statsborgerlig/etnisk – sum av mange norske underkulturer	Etnisk	Statsborgerlig – demokratisk og historisk. Hører med i skolen. Antyder skolen som middel for statlig overføring av politiske holdninger.	Statsborgerlig forståelse. Historisk utvikling av demokrati, Stortinget, kongefamilie.
Norskhet		Todelt: statsborgerskap og etnisk norsk.		Statsborger eller helt assimilert inn i majoritetskultur		
Typisk norsk – etnisk syn		Etnisk. Gode i sport og næringsliv.				
Sjåvinisme		Etnisk. Typisk norsk å være god.				
Prioritere norsk kultur	Ja, subkulturer	Ja, geografiske kulturforskjeller	Ja, geografiske	Ja	Ja	Ja
Holdning til innvandrerelever	Ressursorientert	Problemorientert	Først og fremst ressurs, men likebehandling fungerer problemorientert og assimilerende	Mangfold som ressurs, likebehandlingen fungerer problemorientert	Ressurs	Ressurs
Holdninger til andre identiteter (lokale, regionale, globale)	Internasjonal identitet fremfor nasjonal. Fokus på subkulturer som går på tvers av nasjoner i undervisningen. Negativ holdning til Norge som internasjonal aktør.	Litt mer lokalt orientert. Skandinavisk identitet. Norges utenrikspolitikk pinlig.	Skandinavisk identitet utad, men lokale identiteter mellom forskjellige geografiske områder i Norge viktigst. Norge er viktigere enn størrelsen skulle tilsi utad.	Nasjonale identiteter blir mer og mer like pga globalisering.	Positiv til at det globale svekker det nasjonale, dette er nødvendig for å løse de store internasjonale problemene. Innad er lokale identiteter viktig siden nasj.id. er en aggregering av lokale id. Utenriks er man litt for nøytrale.	Økt globalisering svekker det nasjonale. Naiv utenrikspolitikk.
Holdning til Norge internasjonalt	Kritisk/negativ	Kritisk/ negativ	Kritisk/ negativ	Kritisk/ negativ	Kritisk/ negativ	Kritisk/ negativ
Nasjonal stolthet (kulturstolthet og historiestolthet)	Nei	Delvis på kulturstolthet, men ikke på historiestolthet	Delvis på kulturstolthet, ikke på historiestolthet, selv om hun mener det er viktig for overføring av fellesreferanser	En viss stolthet over historisk utvikling av demokrati.	Ikke på kulturstolthet. En viss stolthet over historisk utvikling av demokrati.	Nei, selv om hun mener historie er viktig for overføring av fellesreferanser.

Kategori	Martin	Kai	Kristin	Nora	Tom	Siri
Velferdsstolthet (Demokratistolthet, like rettigheter og stolthet over velferdsstaten)	Demokratistolthet og like rettigheter. Frykter kutt i velferdsstaten.	Demokratistolthet og like rettigheter Frykter kutt i velferdsstaten.	Demokratistolthet og like rettigheter Frykter kutt i velferdsstaten.	Demokratistolthet og like rettigheter. Frykter kutt i velferdsstaten.	Demokratistolthet og like rettigheter Frykter kutt i velferdsstaten.	Demokratistolthet, delvis på velferdsstat og ja på like rettigheter.
Typisk norsk – problemorientert	ja			Ja	Ja	
Religiøse/sekulære verdier	Sekulær?	Sekulær	Sekulær?	Sekulær?	Sekulær	Religiøse verdier
Høyre/-venstrematerialisme	Venstre	Høyre	Venstre	ingen	Venstre	Ingen
Frihetlige/autoritære Verdier	Frihetlige	Frihetlige	Frihetlige	Frihetlige	Frihetlige	Frihetlige
Sosialisering	Integrerende	Til dels assimilende og segregerende. Frivillighetsfokus integrerende.	Integrerende	Kulturelt integrerende, formelle normer assimileres	Integrerende	Kulturelt integrerende, formelle normer assimileres

Tabellen er en skjematisk oversikt over funnene i undersøkelsen min sortert etter kategori og lærer. Tomme ruter betyr at informantene kom med få eller ingen betydningsfulle utsagn for kategorien. På de fire kategoriene for etnisk nasjonal identitet er det få og vage utsagn. De fleste lærerne ser på fremmedkulturelle elever som en ressurs for undervisningen. I forhold til andre identitetsdimensjoner er det tegn på at de synes den nasjonale identiteten er i ferd med å vike for en mer internasjonal identitet. På de tre kategoriene for statsborgerlig nasjonal identitet ser man litt blandete, men klarere resultater enn på etnisk nasjonal identitet. Det er en viss nasjonal stolthet over kulturen, relativt sterk stolthet over demokratiet og empirien tyder på at de er stolte over velferdsstaten. Verdiene som fremmes er i hovedsak sekulære, venstrematerialistiske og frihetlige. Sosialiseringssynet er generelt integrerende. En lærer skiller seg litt ut fra de andre med et mer etnisk syn på nasjonal identitet og problemorientert syn på fremmedkulturelle elever i skolen i tillegg til noen høyrematerialistiske utsagn.

## 5. Drøfting

I dette kapitlet vil jeg klarlegge og drøfte mine funn i forhold til mine kategorier og annen forskning. Først og fremst vil jeg gjøre rede for og drøfte de ulike virkningene av deres verdier og holdninger på den nasjonale identiteten som de selv bærer og presenterer for sine elever. Deretter vil jeg ta en titt på de ulike konsekvensene dette kan ha på elevenes sosialisering og identitetsdannelse. Jeg vil også drøfte deres positive holdninger til det globale. Til slutt vil jeg gå igjennom noen siste epistemologiske tanker.

### 5.1 Verdier

Generelt er lærerne opptatt av å fremme frihetlige verdier som individets rettigheter, muligheter for selvrealisering og muligheten til å ta sine egne valg og avgjørelser uavhengig av andre. Visse autoritære holdninger til noen verdier skinner derimot igjennom. Særlig knytter dette seg til formelle lover og regler i samfunnet. For lærerne er dette absolutte normer for alle innenfor landets grenser uavhengig av bakgrunn. Disse må alle internalisere og følge. Konsekvenser for avvik nevnes aldri, men det uttrykkes som en forutsetning for å få lov til å leve i Norge at alle følger de lover og regler som flertallet har bestemt. Disse skal ikke endres som følge av innvandring. Hvis innvandrere ønsker å endre disse må de gjøre det gjennom demokratiske midler. Kun en av lærerne nevner at hun tar seg tid til å forklare slike ting ekstra godt for fremmedkulturelle elever som ikke er fullt ut integrert ennå. At bare en lærer tar seg ekstra tid til dette kan være et problem sosialiseringmessig. Slik sett kan eleven oppleve at verdifelleskapet med skolen svekkes, og man risikerer at motivasjonen for å gå på skole kun blir ut fra et redskapsmessig synspunkt. Dette kan føre til de-solisering (Hoëm 1974:108). Denne eleven vil da også i mindre grad oppleve fellesskap med storsamfunnet rundt skolen og noe som igjen svekker utviklingen av en norsk nasjonal identitet. Også det at religion i liten grad synes spille noen rolle i samfunnsfagene kan ha denne effekten, et område som også kan ha mye å

si for etnisk norske elever med bakgrunn i mindre religiøse grupper i Norge. Årsakene til at lærerne ikke bruker undervisningstid til å forklare hvorfor til enkeltelever kan være mange og knytter seg opp i mot debatten om tilpasset opplæring og ressurser. Men en årsak som læreren har større mulighet for å påvirke kan være at de tar for gitt at alle elevene, både norske og flerkulturelle, forstår for eksempel lover bestemt av flertallet ikke nødvendigvis kan endres fordi en minoritetsgruppe av befolkningen ønsker det eller hvorfor Bibelen eller Koranen har så lite å si for samfunnets lover og regler. Mine informanter bar også generelt venstrematerialistiske verdier. Dette er verdier som kan knyttes direkte til venstresiden i norsk politikk og dermed et åpenbart område for verdikonflikt mellom først og fremst eleven og skolen siden mange elever på videregående er gamle nok til å stemme. Men også foreldrene og skolen kan komme i en verdikonflikt ved at foreldrene opplever at skolen farger deres unge i en politisk retning de selv ikke bekjenner seg til. En slik antydning til autoritære verdier kommer fra Tom som knytter skolens oppgave i sammenheng med dannelsen av en nasjonal identitet i positiv form til det at elevene skal bli ”politisk korrekte”. Siden han fremmer venstreorienterte verdier, er det sannsynlig at han da mener at det er disse verdiene som er de korrekte.

Knut Clausens funn av sakraliserte verdier har både likheter med og forskjeller til de verdiene lærerne sakraliserer i sin undervisning. Lærerne sakraliserer individuell frihet, likestilling mellom kjønnene og mellom forskjellige seksuelle legninger, demokratiet som styresett, evne og vilje til deltakelse i dette, kulturrelativisme i møte med fremmede kulturer og etniske grupper og spesielt menneskerettigheter, hvorav ytringsfrihet nevnes av flere. Generelt er dette frihetlige verdier. Den største forskjellen er synet på Norge som fredsnasjon. Der Clausen finner at dette presenteres som en selvfølge, føler enkelte lærere at dette er et området som er heller mislykket. Kai synes det er for flaut til å nevne, mens Martin mener dette er et eksempel på hvordan holdninger om at noe er typisk norsk konstrueres av eliten for å skape samhold og stolthet over en utenrikspolitisk suksess som egentlig ikke er noen suksess. Mangfold i samfunnet gjennom språk, dialekter og tradisjoner er også en

---

verdi lærerne er opptatt av å fremme som noe positivt for å bidra til økt toleranse i samfunnet.

I operasjonaliseringsavsnittet (2.4.2 sosial struktur) har jeg noen hypoteser i forhold til lærernes personlige nasjonale identitet basert på blant annet Knutsens undersøkelse. Det må presiseres at det er grunnleggende forskjeller mellom Knutsens kvantitative undersøkelse på en generell befolkning og min kvalitative undersøkelse på et svært begrenset utvalg av en spesifisert yrkesgruppe. Mulighetene for sammenligning er derfor relativt begrenset. Allikevel kan man se noen likhetstegn som kan være relevante. Knutsen har funnet at de som skårer høyt på venstrematerialistiske og frihetlige verdier og de som er høyt utdannete også er blant de som bærer den laveste graden av nasjonal identitet (Knutsen 1997b:552). Religiøse skårer også høyere enn sekulære på nasjonal identitet (Knutsen 1997b:548). Mine funn blant samfunnsfaglærerne viser at de sannsynligvis ville skåret høyt på hans venstrematerialistiske og frihetlige verdier og lavt på religiøse. Også i forhold til sosialstrukturelle funn er det likhetstrekk. Samfunnsfaglærerne har med sin forholdsvis høye utdanning og middelklasseposisjon flere og sterkere uttalelser som tyder på en statsborgerlig enn en etnisk nasjonal identitet. Det er få og svake utsagn som gir et inntrykk av sterk nasjonal identitet hos lærerne. De viser lave holdninger til denne formen for identitet og liten interesse for å undervise elever til en bestemt sådan. Kais utsagn stemmer overens med at eldre og høyrematerialistiske menn har en sterkere etnisk nasjonal identitet enn yngre menn. Jeg har ikke gjort noen funn som tyder på at lærerne med mindre erfaring med fremmedkulturelle elever hadde en signifikant sterkere nasjonal identitet enn lærere som hadde større erfaring. Fokuset på lik behandling var relativt likt på begge skolene.

## 5.2 Uklare holdninger til nasjonal identitet

Lærerne er til daglig svært lite oppmerksomme på deres rolle i utviklingen av en nasjonal identitet. Siden fire av lærerne automatisk knyttet begrepet opp mot etnisitet følte de det var vanskelig å snakke om da det virket umiddelbart segregerende for alle

elevene som ikke kunne plassere seg selv i denne nasjonale gruppen. En knyttet også nasjonal identitet direkte til nasjonalisme. Underveis i intervjuet er det klart at deres syn på nasjonal identitet som en subjektiv selv kategorisering i en gruppe er forskjellig fra deres egen nasjonale identitet som i større grad er statsborgerlig og objektiv. Utover dette var det påfallende hvor lite de hadde reflektert over sin rolle i dannelsen av elevenes nasjonale identitet. Den direkte konsekvensen av dette for undervisningen var at de fokuserte veldig lite på nasjonale tradisjoner som ”typisk norske”, og mer på å rive ned de bildene elevene fra før av måtte ha om det å være norsk gjennom å påpeke tradisjoner og kulturelle artefakters bakgrunn i andre land. På denne måten kan man også si at de er med på å rive ned elevens etniske nasjonale identitet. Dette rommet fyller de isteden med sitt fokus på nasjonal velferdsstolthet som demokratistolthet og stolthet over velferdsstat og mer internasjonale og lokale identiteter som er uavhengige av statsgrenser. Men at slike holdninger kunne være grunnlag for en nasjonal identitetsdannelse var noe de ikke hadde reflektert over i utgangspunktet.

Theo Koritzinskys mener at hovedvekten i læreplanens generelle del er harmonipreget og fokuserer på en vestlig orientert nasjonal felleskultur hvor det globale og det lokale er i mindre grad til stede. Hvis dette stemmer betyr det at lærerne i min undersøkelse gjør det motsatte av læreplanens intensjoner. Lærernes holdning til overnasjonalitet og globalisering var generelt positiv. Dette forsterkes av deres forholdsvis høye velferdsstolthet som i forhold til Auensens undersøkelse også kan ha en sterk sammenheng med positiv holdning til overnasjonalitet. Hun finner også at det å ikke prioritere det norske korrelerer med velferdsstolthet. Det interessante er at alle lærerne prioriterer det norske i sin undervisning og samtidig antyder en viss velferdsstolthet. Dette kan kanskje henge sammen med læreplanens generelle del sitt fokus på det norske. Lærerne jeg har intervjuet snakker mer om globale og lokale identiteter enn de gjør om en felles norsk identitet. Informanten Martin kommer også med en innrømmelse om at han kanskje forsømmer sin jobb slik sett, men at det er viktigere for ham at elevene tenker kritisk rundt sine oppfatninger av det norske enn at de opphøyer verdier, holdninger og tradisjoner skolen



---

presenterer for dem som et ledd i en statlig kontrollert identitetsdannelse. Slik sett stemmer lærernes oppfatninger mer overens med Stortingsmeldingen ”Mangfold gjennom inkludering og deltakelse” og dens fokus på globaliseringens dannelse av nye identiteter og at toleransens grense går ved de spillereglene alle må følge i form av formelle lover og regler og menneskerettigheter. De bidrar allikevel til dannelse av kollektive identiteter i sitt fokus på likheter med andre nasjoner. Men dette er mer internasjonale enn nasjonale identiteter.

### 5.3 Sosialisering til det nasjonale

Integrering innebærer for lærerne en assimilering av funksjonsnødvendige og formelle normer. Flere er kritiske til å fremheve noe ved den norske kulturen som særnorsk og verdifullt. Det er en viss skepsis til at de som lærere skal bidra til en identitetsdannelse som er bestemt på et statlig plan. Derfor velger flere også å fokusere på å ha en kulturrelativistisk og objektiv tilnærming til sin undervisning. De er generelt skeptiske til å knytte en nasjonal identitet opp i mot verdier, holdninger og tradisjoner som kan ha opphav i andre land. Fordelen ved dette er at alle elevene får lik sjanse til å oppleve verdi- og interessefellesskap med skolen og den samfunnsstrukturen samfunnsfaglærerne fremhever. En risiko ved å bli for kritisk og relativistisk (se definisjon i fotnote avsnitt 4.2.2) i tilnærmingen til den norske kulturen i undervisningen er det Anton Höem kaller de-sosialisering av majoritetselvenes verdifellesskap med skolen (Höem 1974:72). Dette svekker deres følelse av kollektiv samhørighet når deres kultur blir satt til side til fordel for minoriteter og andre gruppers kulturer. På den annen side kan det også føre til at skolen blir et sted hvor motsetninger skapes til lærerne når de ikke vil presentere de verdier og holdninger som majoritetskulturen bærer. Dermed forsterkes oss-følelsen blant elevene mot lærerne som da blir den eksterne agenten slik Hylland Eriksen beskriver (Eriksen 1995:428). Ved at lærerne relativiserer de verdiene som elevene har med seg hjemmefra, kan det oppleves som et ytre press mot disse og dermed styrke en gruppetilhørighet på tvers av de verdiene som lærerne faktisk ønsker å

formidle. Bare en av informantene gir inntrykk av at han fokuserer så lite på minoritetskulturene i klassen at det kun blir majoritetselevens identiteter som forsterkes gjennom hans undervisning. Han oppmuntrer heller ikke til samarbeid og samspill mellom majoritets og minoritetselever, noe som kan ha segregerende virkninger på sistnevnte gruppe.

For lærerne betyr integrering at de fremmedkulturelle elevene kan få ta vare på sin opprinnelseskultur og de uformelle normene som følger med denne på en frivillig basis. I forhold til holdning til innvandrere viser de generelt en tydelig retning. Lærerne ser på et mangfold av fremmedkulturelle elever som en didaktisk ressurs i forhold til undervisning i andre kulturer og læreplanmålene om å vise til endringer i kulturer fra sted til sted og over tid. De pleier å spørre sine fremmedkulturelle elever om de kan tenke seg å holde en presentasjon av sin kultur. Ressursen består i at disse elevene kan synliggjøre og fremme nærhet mellom majoritetens kultur og innvandrerelevens. Kai er den som alene viser en problemorientert holdning til å ha fremmedkulturelle elever i sine timer. De fungerer ikke som noen ressurs da han ikke føler at de er i stand til å fortelle om sin kultur på en god måte som gjør at de andre elevene har et læringsutbytte av det. Flere antyder også at de opplever de fremmedkulturelle elevene som forholdsvis kunnskapsløse om sin opprinnelseskultur i den betydning at de ofte kan veldig lite om den kulturen de selv kommer fra eller den religionen de bekjenner seg til. Frivillighet er viktig for lærerne, ingen elever skal føle seg presset til å representere en kultur. Samtidig er de veldig opptatt av at elevene skal behandles likt uavhengig av hvor de kommer fra. Homogenitets- og likhetstankegangen er relativt viktig for de fleste lærerne. Det kan være et problem for elever med identiteter som i utgangspunktet er forskjellige fra majoritetskulturen at læreren behandler dem likt som majoriteten. Jeg vil påpeke at dette også gjelder for elever fra norske subkulturer eller andre geografiske områder. Slikt fokus på homogenitet og likhet fører i følge Hauge til assimilering av elevene. Ulikheter vannes ut i det læreren antar er det homogene. Et slikt syn henger også sammen med at man synes det er lettere å integrere elevene når de er få (Hauge 2004:25). At eleven brukes som en ressurs for å skape bånd mellom flere kulturer i klassen må ses på som

---

en naturlig og god ting. Ergo behandles de nok ikke helt likt allikevel da dette kan tolkes som en erkjennelse av forskjell. Samfunnet omfatter ikke bare de formelle normene, men også de uformelle og hvis alle behandles likt er det stor sannsynlighet for at det er majoritetskulturen, altså den norske, som blir referansepunktet for denne likebehandlingen. Dette fungerer indirekte assimilerende på minoritetskulturelle elever som da tilpasser seg denne undervisningsformen. Utstrakt forskjellsbehandling kan også virke segregerende da elevenes identitet i så fall knyttes opp mot en forskjell fra de andre elevene mer enn den knyttes opp mot likhet og tilhørighet.

Hauge sier at det er de funksjonsnødvendige normene og ikke de kulturelle som det er viktig for skolen å fokusere på. Dette er normer man generelt hører inn under en statsborgerlig nasjonal identitet. Mine informanternes fokus på mangfold, valgfrihet og likeverd er generelt integrerende verdier og det at de er alle preget av en mer eller mindre statsborgerlig identitet bekrefter at lærerne har et fokus på funksjonsnødvendige normer. Hovedinntrykket er at de norske særkulturelle normene skyves til side for å sikre en felles demokratisk referanseramme som alle medlemmene uavhengig av kulturell bakgrunn kan forstå og bygge på.

## 5.4 Epistemologisk tilbakeblikk

Det er som nevnt i metodekapittelet en rekke utfordringer ved kvalitative intervjuundersøkelser. Egne verdier og holdninger må så godt som mulig settes til side for at man som forsker ikke skal påvirke utvalget av resultater. Det største problemet som jeg oppdaget underveis var at lærerne generelt hadde tenkt veldig lite over nasjonal identitet som en del av skolens rolle. Ofte drev også fokuset deres vekk i fra skolen og undervisningen og over i mot en mer faglig diskusjon av hva begrepene generelt innebærer underveis i intervjuene. Dette gjorde det ofte vanskelig å finne ut hva deres egne tanker om dette var. Når de ble spurt, var svarene vage og drøftende. På en måte ble også dette ikke-funnet et av mine viktigste funn. Dette kunne kanskje vært oppdaget før selve intervjuene ble foretatt gjennom blant annet flere pilotintervjuer. Forutsatt at det hadde vært tid til det. Da ville jeg kunnet

tilpasset intervjuguiden bedre til dette nivået av forhåndsrefleksjon. Forholdet mellom spørreskjemaet og pilotintervjuet som ble foretatt fungerer ikke like godt med empirien. Flere av lærerne oppdaget også andre sider ved begrepet nasjonal identitet mens de reflekterte over mine spørsmål underveis i intervjuene. Fra å se på nasjonal identitet som et rent etnisk og kulturelt orientert begrep oppdaget mange at andre fenomener ved nasjonal identitet. Dermed fungerte intervjuene også terapeutisk.

Samtidig kan også et problem ligge i at jeg som student satt med et for tungt teoretisk grunnlag i forhold til det lærerne besitter om akkurat dette temaet og at dette gav meg større forventninger til lærernes forhold til begrepet enn det var bakgrunn for. For eksempel benytter jeg teoribaserte kategorier innunder etnisk nasjonal identitet som det er lite grunnlag for i empirien. Spesielt gjelder dette noen av underkategoriene til etnisk nasjonal identitet. Allikevel er dette noe lærerne burde være klar over siden det presiseres tidlig i læreplanens generelle del at det å utvikle en nasjonal identitet er skolens oppgave. Det at de ser på denne delen av læreplanen som et etnosentrisk festtaleskrift gjør den ikke til en mindre autoritativ tekst av den grunn. Den er tross alt godkjent av to forskjellige Storting. Og siden læreplaner er å anse som forskrift til lov, kan man si at de ved å se vekk i fra sentrale kulturelle elementer ved den ikke gjør jobben sin.

Deres kontinuerlige forsøk på å være verdinøytrale kunnskapsformidlere overfor elevene kan også ha påvirket hva de sa i intervjuene. Mange utsagn var vage og mange var også preget av det man kan kalle en viss politisk korrekthet. Noe jeg hadde håpet å unngå ved anonymiseringen av både informanter og skoler. I ettertid kan man også diskutere hvorvidt det var riktig å anonymisere skolene i den grad som er blitt gjort. Av hensyn til informantene er dette riktig. Ved undersøkelser på små skoler, og på potensielt kontroversielle emner hvor utsagn som kan virke provoserende på enkelte forekommer er det nødvendig å anonymisere for at informantene skal føle seg trygge på å si det de faktisk mener uten å frykte konsekvenser. Men i forhold til en del av den empirien jeg samlet inn var det også en

rekke utsagn knyttet til sted og viktige lokale symboler som etter mitt syn ville gitt bedre bilder på informantenes meninger og deres bakgrunn for disse.

Enkelte begreper brukt av andre forskere kan også være problematisk i forbindelse med dette prosjektet. Huges bruk av ordet problemorientert kan gi umiddelbart negative konnotasjoner hos leseren, selv om både skoler og lærere gjør flere av de tingene som faller inn under Huges begrep ut ifra hva de mener er best og mest rettferdig for sine elever. For eksempel kan det formålsrasjonelt legitimeres at norske elever med allerede lang skolegang ikke skal måtte holdes tilbake for å vente på at innvandrelever med språkproblemer eller liten skolegang skal komme opp på samme nivået som dem. Da er det kanskje bedre å gjøre som skole Sør hvor disse ble plassert i egne klasser for å følge egne løp, selv om dette kan være problematisk sosialiseringsmessig.



## 6. Konklusjoner

### 6.1 Holdninger

Lærerne har et forholdsvis uklart og vagt forhold til nasjonal identitet. Deres forståelse av begrepet er generelt etnisk. Dette gjorde begrepet veldig verdiladet og dermed problematisk for enkelte av lærerne da det innebar en subjektiv og ekskluderende identitet. Ingen var sikre på om det stod noe om det i læreplanene og det var heller ingen klar enighet om det burde være en del av skolens oppgave eller ikke. I forhold til undersøkelsen av lærernes holdninger viste de mer nyanserte syn. Norsk kultur prioriteres i form av subkulturer og lokale kulturer i undervisningen. På den etniske identitetsdimensjonen er de generelt uklare og utydelige på hvordan dette fremkommer i undervisningen.

Som forventet var det flere og tydeligere holdninger til kategoriene på den statsborgerlige holdningsdimensjonen. Alle skårer høyt på velferdsstolthet, spesielt demokratistolthet. Deres kritiske blikk på velferdsstatens omfattende framtidige kostnader antyder at de synes den er viktig. Det typisk norske problematiseres og relativiseres i stor grad. Lærerne er generelt klare på at kultur varierer ikke bare mellom nordmenn og innvandrere, men også mellom nordmenn. De fleste ser også på fremmedkulturelle elever som ressurser for undervisningen. På nasjonal stolthet er de derimot generelt uklare og forskjellige da kultur- og historiestolthet ledet flere av dem igjen inn på det etniske aspektet i stedet for det statsborgerlige. Norge som internasjonal aktør stiller samtlige i et kritisk lys. Spesielt Norges rolle som fredsmegler er de lite stolte over og fremhever i liten grad i sin undervisning. Jeg vil med dette konkludere med at lærernes nasjonale identitet hovedsakelig var statsborgerlig, og at det var verdier og holdninger knyttet til denne dimensjonen de også ønsket å fremme i sin undervisning.

Flere av lærerne uttrykker en sterk tro på at den norske nasjonale identiteten har blitt sterkt svekket av globalisering og økt bruk av elektroniske kommunikasjonsmetoder blant elevene. To av lærerne uttrykte positive holdninger til at overnasjonale organer overtok den rollen nasjonen hadde i elevenes identiteter. Den nasjonale identitetens rolle ses på som i ferd med å utspille sin historiske rolle. I forhold til identitetsteorien kan man også si at når lærerne fokuserer på en norsk kultur som en vestlig kultur som ikke skiller seg fra andre vestlige kulturer så bygger de også ned den norske nasjonale identiteten til fordel for en vestlig identitet. Det kan altså også konkluderes med at elevenes norske identitet kan bli svekket som en følge av lærernes holdninger til fordel for en vestlig, eller europeisk identitet.

## 6.2 Verdiorienteringer og sosialisering

Lærernes utsagn gir inntrykk av at de fremmer spesielt frihetlige verdier som selvstendighet, likestilling, like rettigheter og fantasifullhet. De gjennomfører en relativt sekulær undervisning, da religion i liten grad ble nevnt som en viktig del av samfunnsfagenes rolle. Venstrematerialistiske verdier fremmes av de fleste lærerne. Spesielt er de opptatt av sosial utjevning og likhet som en tradisjonelt sterk norsk verdi. Disse orienteringene viser at styrken i deres holdninger til nasjonale identitet er relativt lav (Knutsen 1997b:552). Verdier som likeverd, menneskerettigheter, likestilling og demokrati sakraliseres og fremstilles dermed som en selvfølge at alle som bor i landet skal internalisere (for sakraliserte verdier, se avsnitt 1.3). Utover dette er de forsiktige med å ytre egne meninger i klasserommet, eller drive ”kateterpolitikk” som en kalte det. Elevene skal etter deres mening gjøre seg opp sine egne meninger om hva som er verdifullt for dem. Ingen av lærerne reflekterer i intervjuene over forholdet mellom kunnskapserkjennelse og verdierkjennelse. Dette er problematisk siden ingen påvirkning kan være både sosialisierende og verdinøytral på samme tid (Engen 1994:149). Oppsummert tyder lærernes syn på at disse sakraliserte verdiene utgjør verdigrunnlaget til den kunnskapen som elevene skal danne sine verdier ut i fra. I tillegg er dette basert i et forholdsvis positivistisk



---

kunnskapssyn. Det ligger en felles humanistisk orientert verdikjerne i alt dette som påvirker den felles opplæringen deres elever får på tvers av disse skolene. Lærerne mener at funksjonsnødvendige normer og regler skal internaliseres og dermed assimileres av alle grupper i samfunnet. Kulturelt er de generelt integrerende og åpne for at fremmedkulturelle må få bringe med seg sine tradisjoner og utøve de slik det passer dem.

### 6.3 Den nasjonale identiteten som fremmes

Den nasjonale identiteten som lærerne i min undersøkelse fremmer gjennom sin undervisning er ikke et bevisst resultat av planlagt undervisning. Deres personlige holdninger og verdiorienteringer viser at de har et generelt vagt forhold til nasjonal identitet og at det som uttrykkes i intervjuene er hovedsakelig statsborgerlig orientert. Den nasjonale identiteten som fremmes gjennom undervisningen er et resultat av samfunnsfagernes konkrete kompetansemål og lærernes verdier og holdninger. Deres beskrivelser av hvordan de underviser i kultur og hva de prioriterer kan tyde på et forholdsvis like stort fokus på kulturelle likhetstrekk som på forskjeller. En norsk felleskultur fremmes derimot i liten grad. Denne nedprioriteres til fordel for et fokus på forskjellige underkulturer og kulturer fra andre nasjoner. Slik sett plasseres forskjellige gruppeidentiteter mer i sentrum for undervisningen. Lærernes verdier og holdninger påvirker derimot valget av de kulturer, styresett og formelle normer som de legger vekt på og eksemplifiserer med i undervisningen. I tillegg påvirker de om det fremmes med stolthet eller relativistisk i forhold til andre kulturer. Stolthet vises kun på variabelen velferdsstolthet som er en underkategori av den statsborgerlige dimensjonen. Denne stoltheten er også i mindre grad knyttet til Norge som nasjon, da for eksempel underkategorien demokratistolthet hele tiden svekkes av at det ses på som noe man har fått utenfra og på denne måten relativiseres i forhold til omverdenen. Konklusjonen blir derfor at det er det relativistiske og kritiske som kommer sterkest ut på grunn av informantenes vage og kritiske forhold til nasjonal identitet generelt, både personlig og i forhold til deres yrkesutøvelse. Samtidig er det

tydelig at de ”signifikante andre nasjonene” som lærerne speiler Norge i er vestlige demokratier med liberale og frihetlige verdier, spesielt nevnes de andre nordiske landene.

## 6.4 Validitet og generaliserbarhet

Denne undersøkelsen er gjort på seks samfunnsfaglærere på to skoler som på tross av sin avstand til hverandre allikevel ligger i samme distriktet på Østlandet. Data fra intervjuene ble også forholdsvis likt. Resultatene fra denne undersøkelsen er hovedsakelig gyldige for de skolene undersøkelsen har blitt gjort på. Sannsynligvis finnes det en større variasjon både på Østlandet og ikke minst i landet generelt. Allikevel er det grunn til å tro at de verdiorienteringer og holdninger og ikke minst det uklare refleksjonsnivået blant lærerne som kommer frem av denne undersøkelsen er viktige indikasjoner på hvordan samfunnsfaglærere forholder seg til begrepet. Utover dette er det lite grunnlag for å generalisere på vegne av hele landspopulasjonen. Denne undersøkelsen kan fungere som grunnlag for fremtidige og mer omfattende undersøkelser på et geografisk mer variert utvalg og ikke minst som et utgangspunkt for læreres personlige refleksjoner over sin rolle i dannelsen av elevenes nasjonale identitet.

I neste kapittel vil jeg reflektere kort over noen mulige konsekvenser for undervisning i nasjonal identitet og deretter forsøke å sette dette sammen med funnene til et undervisningsopplegg. Dette undervisningsopplegget vil da være et forsøk på en analytisk generalisering av funnene mine og drøftingen (Kvale 2007:161). Det er derfor ikke et rigid og uforanderlig opplegg, men et opplegg som kan og bør tilpasses den enkelte klasses kulturelle forutsetninger.

## 7. Didaktiske implikasjoner

Hvordan kan man som lærer være med på å bidra til en nasjonal identitet, slik beskrevet i læreplanens generelle del og i de offentlige dokumentene, som ikke er etnosentrisk og ekskluderende for minoriteter og subkulturer, og som er i stand til å samle disse og majoritetskulturen? Jeg har funnet at lærerne ofte relativiserer en rekke verdier og løsriver disse i fra den nasjonale identiteten elevene allerede bærer. I dette avsluttende kapittelet vil jeg først reflektere litt generelt over den nasjonale identiteten skolen skal være med på å danne hos elevene. Deretter vil jeg sette dette og mine egne funn i sammenheng gjennom et forslag til undervisningsopplegg.

### 7.1 En generell refleksjon

En moderne flerkulturell nasjonal identitet kan ikke lenger bygges rundt et ensidig fokus på etnisitet. Det stadig økende mangfoldet må også gis rom og internaliseres i denne identiteten. Skolen er sannsynligvis det nasjonale fellesskapets viktigste ressurs for forsterkning og utvikling av den felles identiteten elevene besitter. Samfunnsfagene har en særdeles viktig rolle i dette siden fagenes kompetansemål bærer i seg mange av de statsborgerlige verdiene som åpner for dette mangfoldet som en naturlig del av identitetsdannelsen hos elevene. Samtidig er det viktig at den nasjonale identiteten som skolen fremmer ikke er basert bare på interessefellesskap. På den måten risikerer man at den kun blir et verktøy for samhandling på tvers av grupper innad i landet, da kan man oppleve at de forskjellige etniske grupper og kulturer, utover funksjonsnødvendig samhandling i det daglige, vil leve parallelt med hverandre og ikke sammen. For å få til dette må elevene oppleve at de ved deltakelse bidrar til noe felles på tvers av kulturer og etnisiteter på skolen samtidig som de opplever at det er rom for deres kulturelle forskjeller. I et demokrati er det det store flertallets kultur som naturlig nok bør være hovedfokus, derfor må også denne gruppens kultur prioriteres i undervisningen. Samtidig må elevene oppleve de andre kulturene samfunnet består av, og selv se hvor likhetene mellom dem ligger. Ut ifra

læringsplakaten som følger med Kunnskapsløftet kan man si at den nasjonale fellesidentiteten som lærerne skal fremme består av statsborgerlige elementer som demokratiforståelse, kulturforståelse, respekt og toleranse. Ut ifra læreplanens generelle del kan man også legge til visse vestlige verdier knyttet til en sterk tro på menneskerettighetene som universale verdier. Særlig likeverd og likestilling fremheves. Den lokale kulturen og historien skal også inngå i den nasjonale identiteten. Kjennskap til landets lokale kultur og historie og de vestlige verdiene fra læringsplakaten vil da være det tillegget til det interessefellesskapet man har gjennom demokratiforståelse og formelle lover og regler som da utgjør en nasjonal identitet. Samtidig må det i undervisningen være rom for å forsvare disse verdiene når de møtes med holdninger som ikke går overens med disse i klassen. Lærere bør ikke nødvendigvis tilstrebe en overdrevent positivistisk verdinøytralitet, men må være i stand til å fremme de verdiene som bestemmes demokratisk at skal være nasjonens fellesgrunnlag. Mange av disse verdiene er politisk bestemt og finnes i læreplanens generelle del. Personlige holdninger til denne må ikke komme i veien for at den faktisk danner det felles verdigrunnlaget skolen har fått i oppgave å fremme. For å trekke inn mine informanternes egen holdning: vil man endre på dette, må man gjøre det gjennom politisk deltakelse. Det er også viktig å være klar over at et overdrevent fokus på mangfold kan føre til at en felles nasjonal identitet blir vanskelig å fremme gjennom undervisningen i fremtiden. Fokuset på forskjellene kan rett og slett bli for store og man kan få et tilsvarende problem i Norge med å opprettholde en nasjonal identitet som Elisabeth Bakke beskriver at EU har med å danne en felles EU-identitet. Slik sett kan det være riktig av lærerne å hovedsakelig fokusere på likheter og de statsborgerlige og formelle sidene ved samfunnet slik at man som forskjellige kollektive identiteter, grupper, kan leve overens med hverandre i et fremtidig samfunn preget av både mangfold og likheter.

---

## 7.2 Forslag til undervisningsopplegg

Identitet er som sagt noe som eleven konstruerer i møte med andre. Derfor er det også naturlig at man ser på andre grupper og identiteter i samfunnet. I stedet for å fokusere på hva som er “typisk norsk” og snakke om kulturelle artefakter som hardingfele, brunost og ski kan man i stedet fokusere på hvordan forskjellige nordmenn lever. I stedet for at læreren skal problematisere de tingene som elevene føler er typisk norske så kan elevene få muligheten til å oppdage likhetene og forskjellene i hvordan mennesker lever på egenhånd gjennom å utføre intervjuer med representanter for forskjellige grupper i Norge. Opplegget er delvis basert på sosiokulturell læringsteori, at mennesket gjennom samtale tar del i hverandres forskjellige forståelser av omverdenen, og via dette danner de en grunnleggende felles forståelse av samtaletemaet. Det kan også begrunnes i Lev Vygotskys nærmeste utviklingszone, hvor da intervjuobjektet til elevene blir den mer kyndige andre på sitt område (Säljò 2002:48).

Hensikten med intervjuene er at elevene skal få oppleve selv hvordan mennesker fra forskjellige kulturer og bakgrunner i landet lever for å se forskjeller og likheter. Gjennom direkte møter med nordmenn med forskjellige bakgrunner kan elevene oppleve på egenhånd hva som ligger til felles for alle og hvilke verdier som ligger, eller som de kanskje oppdager at bør ligge, til grunn for den felles nasjonale identiteten. De skal så presentere sine intervjuer gjennom et skriftlig arbeid hvor intervjupersonens livsverden beskrives med fyldige sitater og forklaringer. Disse leses deretter av klassen før elevene presenterer sine viktigste funn etter bestemte kategorier for alle og forskjeller og likheter diskuteres i plenum. Elevene skal jobbe i par. Større grupper kan virke skremmende for intervjupersonen og det gjør også arbeidsbyrden ujevn da det er lettere å skrive et intervju som en eller to personer enn fire.

Før man går i gang må læreren gjennomgå hvordan et intervju bør gjennomføres. Han bør gi gode eksempler på hva man kan spørre om og hva man ikke bør spørre om (generell folkeskikk). Dette kan gjerne være i form av et kort rollespill hvor en elev

leser opp fra et forhåndslagd intervjueskjema og læreren svarer innøvde svar. Elevene må gjøres bevisste på hvor viktig det er å være godt forberedt til intervjuet, derfor bør de også lese seg opp litt på kulturen på forhånd gjennom Internet og bøker på biblioteket. Pass på at de spør om bare en ting av gangen (Koritzinsky 2002:191).

Noen elevpar skal intervju personer fra hver sin innvandrerguppe som for eksempel pakistanere, somaliere, svensker eller russere. En annen gruppe elever skal intervju intervju en person fra en eldre norsk minoritet som for eksempel samer, kvener, sigøynere eller finner. Noen elever skal også intervju en pensjonert etnisk norsk mann eller kvinne og en helt ”vanlig” etnisk nordmann fra nærområdet og en fra en annen kant av landet, for eksempel en sørlending eller vestlending. På denne måten vil også den lokale kulturen bli representert og elevenes selvidentifisering med denne forsterkes samtidig som deres selvidentifisering med mennesker fra andre sider av landet får en mulighet til forsterkning.

Bortsett fra at læreren må sørge for et best mulig mangfold blant intervjuobjektene får elevene velge relativt fritt hvem av disse de vil intervju. Fremmedkulturelle elever må bestemme selv om de ønsker å utforske sin andre kultur gjennom dette prosjektet. På denne måten får de en viss mulighet til selv å bestemme hvilken identitet de ønsker å forsterke. Elevene skal utforme intervjuguider på forhånd og teste ut denne for å finne ut hvor lang tid de trenger. Den kan også være i stikkordsform, bare elevene har i bakhodet at de skal sammenligne intervjuene senere og at det derfor bør være noen klare kategorier. Flerkulturelle elever kan, hvis de ønsker det selv, intervju noen fra sin egen kultur, det samme gjelder for norske elever med bakgrunn i andre minoriteter eller kulturer. Til sammen bør man sitte med rundt 8-10 intervjuer av forskjellige personer i klassen. Dette gir elevene mulighet for å oppleve et verdifelleskap med skolen, ved at skolen viser interesse for deres bakgrunn og samtidig kobler denne til et mer generelt fellesskap. Samtidig gir det elevene kompetanse på tvers av flere kulturer i forskjellige former som for eksempel lokale kulturer og kulturer fra andre nasjoner (Se for eksempel Banks 1979 om multikulturell undervisning).

---

Eleven får noen hovedområder de skal undersøke hos intervjuobjektene sine: Hvordan gjennomføres noen grunnleggende samfunnsprosesser i kulturen vedkommende kommer fra? Dette dreier seg om ting som sosialisering, arbeid og produksjon, fordeling av goder og styresett. I tillegg skal de spørre personen om hva vedkommende liker ved norsk kultur og norsk styresett og hva de ikke liker. Ønsker de å beholde kulturen sin uforandret? Tilpasser de den til den norske kulturen eller velger de å la seg assimilere? Hvorfor? Den eldre norske personen skal de spørre om hvordan levde før. Utover disse spørsmålene kan de spørre om hva de vil så lenge det kan knyttes til faget. Svarene kan også brukes når man gjennomgår andre områder senere. Ved å intervju en eldre norsk person kan man sammenligne hvordan det norske samfunnet og den norske kulturen har endret seg over tid og man kan også se om man ser likheter i andre kulturer med den norske i dag og før.

Ved å være relativt samkjørte på noen av spørsmålene blir det lettere å sammenligne de forskjellige personene etterpå. Dette kan for eksempel gjennomgås på tavla av lærer ved at man deler opp tavla etter spørsmålene og skriver ned svarene i stikkordsform. Et annet alternativ er at elevene får i oppgave å sammenligne for eksempel tre personer i en skriftlig oppgave etter temaene ovenfor. En av personene de sammenligner med må være en etnisk nordmann.

Mot slutten skal man sette seg sammen i grupper og diskutere hva man syntes var bra ved de forskjellige kulturene, som man kunne tenke seg at man tok til seg i Norge, og hva man ikke likte. Deretter skal de drøfte, gjerne som klasseromsdiskusjon, hva det vil si å være nordmann i dag og hvilke verdier og holdninger de mener bør bevares, endres eller legges til i nordmenns fremtidige identitet og hvorfor de synes det.

Dette opplegget tar for seg flere av kompetansemålene under kultur blant annet: definere begrepet kultur og gjøre rede for at kultur endrer seg over tid og varierer fra sted til sted, reflektere over hva det vil si å være urfolk og hovedtrekk ved samisk kultur og beskrive hovedtrekk ved kulturen til noen minoriteter i Norge og drøfte utfordringer i flerkulturelle samfunn (Læreplanen i Samfunnsfag). Det kan også tilpasses til programfaget sosiologi og sosialantropologi. I tillegg gir det elevene

mulighet for å se mangfoldet i den norske kulturen og sammenligne sin egen kultur med andre kulturer som lever i Norge i dag. Det er et ganske omfattende og tidkrevende opplegg, men det er ingenting i veien for at det gjøres over lengre tid med innslag av vanlig undervisning i mellom.



---

## Litteraturliste

Auensen, Henriette, Masteroppgave, "Globalisering og nasjonal identitet i Norge", Universitetet i Oslo, 2006

Banks, James A, "Shaping the Future of Multicultural Education" i The Journal of Negro Education, vol. 48, No. 3, Multicultural Education in the Year of the Child: Problems and Possibilities. 1979

Bakke, Elisabeth, "Mote ein europeisk identitet?" i Tidsskrift for samfunnsforskning nummer 4, 1995

Clausen, Knut, Mastergrad, "Samtidsdiagnoser – sakraliserte verdier og tekstmakt i samfunnsfagbøker", NTNU, 2007

CULCOM, Kulturell kompleksitet i det nye Norge: Strategisk forskningsprogram, Universitetet i Oslo 2004-2009, (<http://www.culcom.uio.no/programmet/>) lastet 05.01.08

Engen, Thor Ola, "Integrerende sosialisering i majoritetens skole?" i (Red.) Engen, T.O. "Like muligheter. Migrasjonspedagogikk i videregående skole 1994", Ad Notam Gyldendal, 1994

Eriksen, Thomas Hylland, "We and Us: Two Modes of Group Identification", i Journal of Peace Research, Vol. 32, Nr. 4, 1995

Eriksen, Thomas Hylland, "Identitet" i Flerkulturell forståelse, Aschehoug 1997 (<http://folk.uio.no/geirthe/flerkultur.html>) Lastet 11.02.08

Eriksen, Thomas Hylland, "Små steder – store spørsmål. Innføring i sosialantropolog", Universitetsforlaget 1993, 3. opplag 2004.

Erikson, Erik H. "Identity: Youth and Crisis, New York, 1968

Gellner, Ernest, "Nations and nationalism", Blackwell Publishing, 1983

- Habermas, Jürgen, "Statsborgerskap og nasjonal identitet" i Cappelens upopulære tekster - Nasjonalisme og nasjonal identitet, Cappelen Akademisk Forlag, 1994
- Hauge, An-Magritt, "Den felleskulturelle skolen", Universitetsforlaget, 2004
- Hobsbawm, Eric, "The Invention of Tradition" Cambridge University Press, 1983
- Hoëm, Anton, "Del 1. Den teoretiske modellutvikling" i "Sosialisering. En teoretisk og empirisk modellutvikling 1974", Universitetsforlaget, 1974
- Hovdenak, Sylvi S., "Elev i ungdomsskolen. Om ungdom, utdanning og identitet.", HiO-rapport nr. 11, 2004
- Integrering- og mangfoldsdirektoratet, rapport 8, 2007 "Statsborgerskapsseremoni for nye norske statsborgere – En veileder til bruk for fylkesmannen", 2007.  
(<http://www.imdi.no/upload/IMDI%20Statsborgerseremoni%20int.pdf>) Lastet 21.02.08
- Jenkins, Richard, "Social Identity", Routledge, 2004
- Johannesen, Asbjørn, Per Arne Tufte og Line Kristoffersen, "Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode" Abstrakt forlag as, 2006
- Johansen, Liv Bjørnhaug, Masteroppgave, "Et eget rom", Universitetet i Oslo, 2007
- Kirke-, utdannings og forskningsdepartementet, Læreplanens generelle del, 1993
- Knutsen, Oddbjørn. "Politiske konsekvenser av variasjoner i nasjonal identitet i Norge", i Norsk statsvitenskapelig tidsskrift, 1997a
- Knutsen, Oddbjørn. "Dimensjoner ved nasjonal identitet i Norge", i Tidsskrift for samfunnsforskning nr 4, 1997b
- Koritzinsky, Theo, "Samfunnskunnskap – fagdidaktisk innføring", Universitetsforlaget, 2002

- 
- Kvale, Steinar, "Det kvalitative forskningsintervju", Gyldendal Norsk Forlag AS, 2007
- Lidén, Hilde, "Underforstått likhet. Skolens håndtering av forskjeller i et flerkulturelt samfunn", i (Red.) Lien, Marianne E.; Lidén, Hilde & Vike, Halvard, "Likhets paradokser. Antropologiske undersøkelser i det moderne Norge", Universitetsforlaget, 2001
- Lorentzen, Svein, "Ja, vi elsker... Skolebøkene som nasjonsbyggere 1814-2000", Abstrakt forlag AS, 2005
- Macionis, John J og Ken Plummer, "Sociology – A Global Introduction", Pearson Education Limited, 2005
- Mead, George Herbert, "The Social Self", i The Journal of Philosophy, Psychology and Scientific Methods, Vol. 10, Nr. 14, 1913
- NOU 1995:12, "Opplæring i et flerkulturelt samfunn", Kirke, utdannings- og forskningsdepartementet, 1995
- NOU 2003:19, "Makt og demokrati", Sluttrapport fra Makt- og demokratiutredningen, 2003
- Renan, Ernst, "What is a Nation?", i (Red.) Zimmerman, A. "Modern Political Doctrines". Oxford University Press, 1939
- Robson, Colin, "Real World Research", Blackwell Publishing, 2002
- Smith, Anthony D., "National Identity", Penguin books of London, 1991
- Stortingsmelding nr.49, "Mangfold gjennom inkludering og deltakelse", Arbeids- og inkluderingsdepartementet, 2004
- Säljö, Roger, "Læring, kunnskap og sosiokulturell utvikling: menneske og dets redskaper" i: I. Bråten (Ed) "Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv". Oslo, Cappelen Akademiske, 2002

Utdanningsdirektoratet, "Læreplan i samfunnsfag", 2006.

Utdanningsdirektoratet, "Prinsipper for opplæringen", 2006

([http://www.udir.no/templates/udir/TM\\_Artikkel.aspx?id=2112](http://www.udir.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=2112)) lastet 03.03.08

Østerud, Øyvind, "Hva er nasjonalisme?", Universitetsforlaget 1994

### **Nyheter og artikler:**

Aftenposten, "Er i flertall på 48 av 138 skoler", 08.01.08,

(<http://www.aftenposten.no/nyheter/oslo/article2185134.ece>) Lastet 22.02.08

Aftenposten, "Forsker: Russetiden hindrer integrering", 28.04.07,

(<http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/article1761248.ece>) Lastet 22.02.08

Aftenposten, "Lov å forby ansiktsslør", 07.09.07,

(<http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/article1980410.ece>) lastet 22.02.08

Brochmann, Grethe, "Statsborgerskap i det nye Norge"

([http://www.samfunnsforskning.no/files/K\\_2006\\_7.jpg.pdf](http://www.samfunnsforskning.no/files/K_2006_7.jpg.pdf)) lastet 21.02.08

Universitas, "En av tre vil ha forbud", 14.11.07,

(<http://www.universitas.no/?sak=49975&q=Niqab>) lastet 22.02.08

## Vedlegg

### Vedlegg 1.

<b>Etnisk nasjonal identitet – sterkeste indikatorene på n.i.</b>		
<b>Norskhet</b>	<b>Sjåvinisme</b>	<b>Prioritere norsk</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Født i Norge</li> <li>- Norsk statsborgerskap</li> <li>- bodd i Norge mesteparten av livet</li> <li>- Protestantisk kristen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Helst bo i Norge</li> <li>- Verden bedre om alle var som nordmenn</li> <li>- Norge stort sett bedre enn andre land</li> <li>- Folk bør støtte sitt land selv om det handler galt</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Norge bør begrense import for å beskytte egen økonomi</li> <li>- Utlendinger bør ikke få kjøpe grunneiendom i Norge</li> <li>- Norsk fjernsyn bør prioritere norsk innhold</li> <li>- Norge bør følge egne interesser selv om det fører til konflikt med andre land</li> </ul>

<b>Statsborgerlig nasjonal identitet</b>	
<b>Nasjonal stolthet</b>	<b>Velferdsstolthet</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vitenskapelig og teknologisk stolthet</li> <li>- Sportsresultater</li> <li>- Væpnede styrker</li> <li>- vår historie</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Måten demokratiet fungerer</li> <li>- Velferdssystemet</li> <li>- Rettferdig og lik behandling av alle grupper</li> </ul>

**(Knutsen 1997b:534-535)**

## Vedlegg 2. Intervjuguide

1. Hva tenker du om nasjonal identitet i din undervisning?
2. Hvilke tanker gjør du deg når du skal undervise i det norske styresettet i forhold til det å gi elevene en kollektiv norsk nasjonal identitet?

**Oppfølgingsspørsmål:** Hva er det naturlig å sammenligne med?

3. Hvilke utfordringer for den norske velferdsstaten legger du vekt på når du underviser?

**Oppfølgingsspørsmål:** Er det noen deler av velferdsstaten du stiller i et mer kritisk lys enn andre?

4. I læreplanen heter det at eleven skal kunne gi eksempler på at kultur varierer fra sted til sted og endrer seg over tid. Tenk deg at klassen består av bare etnisk norske elever, hvor mye vektlegger du den norske kulturen i undervisning?

**Oppfølgingsspørsmål:** Hva vektlegger du? Hvorfor?

5. Elevene skal også kunne drøfte utfordringer i flerkulturelle samfunn, hva tenker du om å fremme en nasjonal identitet i forhold til å undervise i dette?
6. Hvordan er det å undervise om normer i en flerkulturell klasse i forhold til en klasse med etnisk norske elever?

**Oppfølgingsspørsmål:** Hva med undervisning av verdier? Hva trekker du frem?

7. I en klasse med flere fremmedkulturelle elever; hvor mye vektlegger du disse elevenes opprinnelseskultur- og identitet i undervisningen?

**Oppfølgingsspørsmål:** Hvor sterkt synes du disse elevene kan integreres i det norske samfunnet?

8. Hvordan fremlegger du Norge som internasjonal aktør i din undervisning?

**Oppfølgingsspørsmål:** Er det noen deler ved for eksempel norsk utenrikspolitikk du stiller i et mer kritisk lys enn andre?

9. Hvordan kan man fremme en nasjonal identitet samtidig som man fremmer internasjonal bevissthet?

10. Hva tenker du om nasjonal identitet i forhold til undervisning om arbeidslivet i Norge?

**Oppfølgingsspørsmål:** Hva med arbeidsmoral? Diskuterer du endringer i dette over tid, sted og kultur med dine elever?

11. Historie betyr jo en del for nasjonal identitet, og selv om det ikke er en del av samfunnsfaget så lurere jeg på: Hvordan ser du på historiefagets rolle sammenlignet med samfunnsfaget i utviklingen av en norsk nasjonal identitet hos elevene dine?

12. Har lærebøkene noen effekt på hvordan du fremstiller en norsk nasjonal identitet i din undervisning?

13. Hva slags felles identitet ønsker du at elevene dine sitter igjen med etter at de er ferdige hos deg?

## Vedlegg 3. Kodeskjema

Lærerenes tanker om å utvikle nasjonal identitet	<b>Sosial struktur</b>	Alder			
		Kjønn			
		Utdanning			
		Yrke			
		Bosted			
	<b>Holdningsdimensjoner (1)</b>	<b>Etnos (1A)</b>	Norskhet – hvem er norsk? (1A1)		
			Typisk norsk (1A2)	banalt syn	
			Etnosentrisme/Sjåvinisme (1A3)		
			Prioritere norsk kultur i undervisningen (1A4)		
		<b>(1B)</b>	Holdning til innvandrelever	Problemorientert (etnos) (1B1)	
				Ressursorientert (demos) (1B2)	
		<b>(1C)</b>	Andre identitetsdimensjoner (1C)	Internasjonal id. (1C1)	
				Lokale/andre id. (1C2)	
		<b>Demos (1D)</b>	Nasjonal stolthet (1C2)	Kulturstolthet (1C2A)	
				Historiestolthet (1C2B)	
			Velferdsstolthet (1D1)	Demokrati (1D1A)	
				Velferdsstat (1D1B)	
				Like rettigheter (1D1C)	
			Typisk norsk (1D2)	Problemorientert syn	
	<b>Verdiorienteringer (2)</b>	Religiøse – sekulære (2A)			
		Høyre – venstrematerialisme(2B)			
		Frihetlige – autoritære (2C)			
	<b>Sosialiseringsdimensjon</b>	Integrerende (3A)			
		Segregerende (3B)			
		Assimilerende (3C)			

(3)



