



Å bygge demokratiske kjerneverdier med dialog

En kvalitativ evaluering av Nansen Fredssenters
undervisningsopplegg om dialog, identitet, fordommer og rasisme

AV MESSELECH KEBEDE

FORORD

Undervisningsopplegget om dialog, identitet, fordommer og rasisme er et tilbud for elever i den videregående skolen, utviklet og gjennomført av Nansen Fredssenter. Denne evalueringen inneholder funnene fra en kvalitativ undersøkelse av dette opplegget.

Evalueringen er gjennomført og skrevet av Messelech Kebede, PhD. Fra Nansen Fredssenter har Harald Aksnes Karmhus bidratt med datainnsamling og Siri Syverud Thorsen har stått for språkvask, formatering og redigering.

Tusen takk til elever og lærere som har bidratt i denne undersøkelsen for deres verdifulle bidrag.

Personene som uttaler seg i denne rapporten er ikke identiske med de som er avbildet. Bildene er hentet fra undervisningsopplegg gjennomført ved Lillehammer videregående skole de siste årene, og er gjengitt med tillatelse.



Ansvarlige for heftet: Messelech Kebede, Siri Syverud Thorsen og Harald Aksnes Karmhus.

Foto: Henrik Jarholm

Layout: Dialecta Lillehammer

©2023 Nansen Fredssenter

INNHOOLD

SAMMENDRAG	4
1. INNLEDNING	5
1.1 Bakgrunnen for Nansen Fredssenters undervisningsopplegg	6
1.2 Undervisningsopplegget og dets innhold	7
1.3 Teoretisk gjennomgang: Dialogisk pedagogikk og betydningen av dialogisk kompetanse	8
1.4 Formålet med evalueringen	9
2. METODISK TILNÆRMING	10
2.1 Datainnsamling	11
Gruppeintervju	11
Observasjon	12
Dokumentgjennomgang	12
2.2 Rekruttering og utvalg	13
2.3 Transkribering og analyse	13
2.4 Evaluering	13
3. HOVEDFUNN	15
3.1 Erfaringer, kunnskap, holdninger og forbedrede ferdigheter	16
Elevenes og lærernes erfaringer med undervisningsopplegget	16
Kunnskap, forbedrede ferdigheter og endrede holdninger	16
Ny tankegang, økt perspektivtakning, og felles kunnskapsbygging	18
Bevisstgjøring av konstruktiv uenighetshåndtering	19
Økt kommunikasjon og samhold mellom elever	19
Økt bevissthet om hverdagsrasisme og diskriminering	21
Positiv virkning på realisering av skolens kompetansemål	22
3.2 Medvirkende faktorer til oppleggets positive virkninger	23
Undervisningstilnærming og strategi	23
3.3 Utfordringer med implementering av læringsmål om rasisme	25
4. OPPSUMMERING	27
4.1 Kategorisk oppsummering	28
4.2 Måloppnåelse	30
5. AVSLUTTENDE KOMMENTAR	31
6. REFERANSER	32

SAMMENDRAG

Fra høsten 2022 til våren 2023 gjennomførte Nansen Fredssenter en kvalitativ evaluering av senterets faste undervisningstilbud til videregående skoler. Hensikten med evalueringen var å svare på spørsmålet om undervisningsopplegget oppnådde dets tiltenkte læringsmål.

Metoden for innsamling av data var gjennom gruppeintervjuer med 20 førsteårselever og 6 lærere fra Lillehammer videregående skole, avdeling Sør (studiespesialiserende) og Nord (yrkesfag), som alle deltok i undervisningsopplegg om dialog, identitet, fordommer og rasisme. I tillegg ble pedagogiske dokumenter gjennomgått, og observasjoner utført i fire undervisningsøkter med ulike gruppestørrelser.

Særlig tre tematiske områder gjorde seg synlige og blir redegjort for i denne evalueringen:

- Elevenes og lærernes erfaringer med undervisningsopplegget
- Den pedagogiske tilnærmingen
- Innholdet og gjennomføringen av undervisningsopplegget.

Intervjudeltakerne meddelte økt kompetanse, kunnskap og bevisstgjøring gjennom opplæringen de fikk i øktene. Funnene tyder på at de pedagogiske tilnærmingene og struktureringen av undervisningen var de viktigste medvirkende faktorene til oppleggets suksess. Evalueringen viser også at oppleggets tiltenkte læringsmål oppnås.

Funn fra denne evalueringen har bidratt til videre utvikling av Nansen Fredssenters undervisningsopplegg.



INNLEDNING





1. INNLEDNING

1.1 Bakgrunnen for undervisningsopplegget

Nansen Fredssenter er et kompetansesenter og en møteplass for dialog som fremmer fred, menneskerettigheter og forsoning gjennom opplæring, formidling og fasiliteringsarbeid i Norge og internasjonalt. Arbeidet med skoler er ett av senterets største satsningsområder.

Skolen har en ledende rolle i demokratisk dannelse og opplæring av aktive samfunnsborgere. Gjennom skolens demokratiopplæring skal elever lære å samarbeide, forstå og respektere hverandre på tvers av forskjeller i bakgrunn, etnisitet, religion, språk, og andre identitetsmarkører. I læreplanens overordnede del er oppdraget formulert slik:

Skolen skal fremme demokratiske verdier og holdninger som motvekt mot fordommer og diskriminering.

Skolen skal også skape respekt for at mennesker er forskjellige, og elevene skal lære å løse konflikter på en fredelig måte (Overordnet del, kap.1.6).

Elevene skal øve opp evnen til å tenke kritisk, lære seg å håndtere meningsbrytning og respektere uenighet (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 14).

Den enkelte skole har begrenset med kunnskap, verktøy, oversikt eller handlingsrom til å oppnå disse målene alene. Andre samfunnsaktører kan være verdifulle støttespillere i dette arbeidet.

Som samfunnsaktør fosterer Nansen Fredssenter økt refleksjon, kunnskap og øvelse i demokratiske verdier som menneskeverd, respekt, konstruktiv uenighetshåndtering og samtalekultur. Dette gjelder også for senterets arbeid i den norske skolen, hvor undervisningsopplegg om temaer som dialog, identitet, fordommer og rasisme har vært gjennom-

ført siden 2015. Høsten 2022 gjennomførte Nansen Fredssenter 25 undervisningsopplegg for samtlige Vg1-elever ved Lillehammer videregående skole, og disse er utgangspunktet for denne evalueringen.

1.2 Undervisningsopplegget og dets innhold

Undervisningsøkten er et tre-timers pedagogisk opplegg som i ulike sammensetninger omhandler dialog, identitet, fordommer og tidvis hverdagsrasisme, der elevenes hverdag og erfaringer er utgangspunktet for ulike refleksjonsøvelser. Undervisningsopplegget har definerte målgrupper, og er særlig rettet mot første trinn på videregående skole.

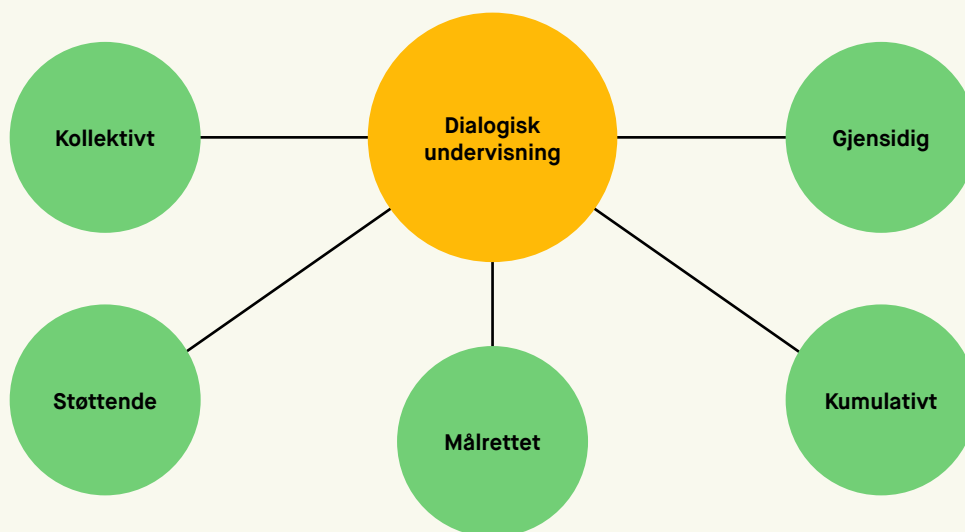
I løpet av høsten 2022 gjennomførte 460 elever fra Lillehammer vgs. opplegget sammen med sine lærere. Totalt fem rådgivere fra Nansen Fredssenter sto for undervisningen, som ble holdt både i skolens og senterets lokaler.

Det overordnede målet med undervisningsopplegget er å gi elevene kunnskap om dialog og temaer som angår elevens hverdag: identitet, fordommer og rasisme. Opplegget har fem formulerte læringsmål der elevene etter økta skal:

1. Forstå hvordan dialog er ulikt fra debatt og kan brukes til å utvikle gode samtalefellesskap
2. Utforske hvordan alle har sammensatte identiteter koblet til forskjellige gruppetilhørigheter, og at forestillingen om «jeg/vi» påvirker forestillingen om «de andre»
3. Få innsikt i mekanismene som skaper fordommer og hvilke virkninger fordommer kan ha
4. Få dypere innsikt i hvordan individets ansvar og egne handlinger kan spille inn på fellesskapet
5. Utvikle bevissthet over hvordan de kan ivareta menneskeverdet med større forståelse for makt og struktur. I dette opplegget er rasisme et konkret eksempel¹

Undervisningen ble gjennomført ved bruk av en dialogisk undervisningsstil. Modellen nedenfor viser det dialogiske rammeverket som brukes i Nansen Fredssenters undervisning:

Dialogisk undervisning²



¹ Mål nummer 5, gjaldt kun for Lillehammer vgs. avdeling Nord

² Se Alexander, 2008

1.3 Teoretisk gjennomgang: Dialogisk pedagogikk og betydningen av dialogisk kompetanse

Som et resultat av globalisering og samfunnets økende pluralisme har interessen for undervisnings-tilnærminger som fostrer kunnskap og ferdigheter innen kritisk og sosialt samhold økt. Flere studier trekker fram dialogisk pedagogikk som en innovativ tilnærming og utmerket fremgangsmåte for et slikt oppdrag (Alexander, 2017; Aubert et al., 2017; Boyd et al., 2022; Davis & Arend, 2013; Fisher, 2007; Frijters et al., 2008; Kazepides, 2012; Littleton & Mercer, 2013; Nagda et al., 2006; Valero et al., 2017; Wegerif, 2011, 2013).

Dialogisk pedagogikk understreker betydningen av dialog som utgangspunkt for læring. Dialog kan defineres som en samtale basert på ydmykhet, respekt og åpenhet. Dialogisk pedagogikk har tre felles kjennetegn: en dialogisk form, et trygt dialogisk rom, samt et mål om å undervise gjennom dialog som et middel til kunnskapsbygging (Wegerif et al., 2009).

Et rammeverk for dialogisk undervisning skal baseres på fem prinsipper:

- 1 Det er *kollektivt*: Lærere og elever arbeider med og foreslår læringsoppgaver i fellesskap.
- 2 Det er *gjensidig*: Studenter lytter til hverandre, utveksler ideer og reflekterer rundt alternative synsvinkler.
- 3 Det er *støttende*: Elevene artikulere ideene sine fritt og hjelper hverandre til å komme fram til felles forståelser.
- 4 Det er *kumulativt*: Lærere og elever bygger videre på sine egne og hverandres ideer, og setter dem i sammenhengende linjer av tenkning og refleksjon
- 5 Det er *måltrettet*: Lærere tilrettelegger for dialogisk undervisning med spesielle pedagogiske mål i tankene

Alexander, 2008

For at pedagogikken skal være effektiv må undervisningen være godt planlagt, tilrettelagt og gjennomført med tanke på tid, rom, organisering, samt relasjonelle aspekter.

Dialogisk tilnærming til undervisning bruker dialogmetoden for å utvikle elevenes tenkning, læring og forståelse. Kjernen i tilnærmingen er å hjelpe elever med å tilegne seg dialogiske ferdigheter og lære dem dialogisk tenkning (Resnick og Schantz, 2015; Wegerif et al., 1999). Ved å legge til rette for elevengasjement gjennom dialogisk tenkning kan man skape et læringsmiljø der individer med ulik bakgrunn bygger relasjoner som muliggjør felles forståelser på tvers av forskjeller (Gurin et al., 2013; Madden, 2015; Zúñiga et al., 2002)

Denne typen undervisning er spesielt gunstig for å hjelpe elever med å utvikle demokratiske kjerneferdigheter som å lytte og stille spørsmål, utforske og vurdere ideer, resonnere og begrunne meninger (Fisher, 2007; Kazepides, 2012; Alexander, 2017; Littleton og Mercer, 2013). I motsetning til en monologisk undervisningstilnærming, der lærere oppfattes som kilden til kunnskap og forståelse, fokuserer dialogisk undervisning på at elever har en aktiv og engasjert rolle i læringen, som oppstår i dialog med medelever og lærere (Reznitskaya 2012).

I dialogisk undervisning er den sosiale aktiviteten i fokus. Når elever engasjeres i genuine samarbeidsaktiviteter som krever samhandling, idéutveksling og utarbeidelse av felles kunnskap er dialog både middelet og målet for samarbeidsaktiviteten (Negeri, 2001).

Når elevene deltar i dialog med hverandre blir klasserommene mer inkluderende rom som følgelig kan bidra til økt klassedeltakelse (Lyle, 2008; Mercer & Howe, 2012; Kibler et al., 2020).) Klassemiljøet kan også nyte godt av dialogisk samhandling, ved at det kan bidra til at elevene knytter sterkere bånd og tilegner seg felles forståelser på tvers av forskjeller (Gurin et al., 2013; Madden, 2015).

Dialogisk undervisning tar sikte på å utvide elevens kunnskap gjennom å oppmuntre til utforskning av nye perspektiver (Alexander, 2008). Det legges til rette for engasjert læring gjennom en åpen utveksling av ulike syn som igjen vil øke elevenes forståelse av en problemstilling eller et tema. (Scheerens, 2009; Scheerens, 2011; Torney-Purta & Amadeo, 2011; Torney-Purta & Barber, 2011). Dette kan bidra til inkluderende praksiser og utøvelse av demokratiske verdier som

solidaritet, støtte og vennskap blant elevene (Aubert et al., 2017; Diana et al., 2018; Valero et al., 2017; Garcia & Anderson, 2007; Osborne, 2012; Rojas-Drummond et al., 2017; Wilkinson et al., 2017). I tillegg til at dialog fostrer demokratiske ferdigheter i læringsmiljøet gjør også dette seg gjeldende utenfor, i andre sosiale settinger og rom (Shi et al., 2021; Aubert et al., 2017).

1.4 Formålet med evalueringen

Nansen Fredssenter har siden oppstarten av denne typen skolefokusert arbeid i 2015 ønsket å evaluere effekten og opplevelsen av å delta som elev og lærer. Opp igjennom årene har det kommet mange positive tilbakemeldinger, men det har vært et tydelig behov for å systematisere og analysere erfaringer. Målet med denne evalueringen er derfor å utforske hvordan elever og lærere ved Lillehammer vgs. opplever undervisningsopplegget. Denne informasjonen kan igjen brukes til å forbedre og videreutvikle undervisningsmateriell, aktiviteter og pedagogiske tilnærminger. Derfor har det vært like viktig å utforske *hva* gruppene lærte som *hvordan* de lærte.

Med dette som utgangspunkt ble det benyttet en prosessorientert evalueringstilnærming der både det pedagogiske rammeverket for opplegget, så vel som

gjennomføringen ble analysert. Evalueringens fokus er som følger:

1. Elevenes og lærernes erfaringer med undervisningsopplegget
2. Pedagogikken og gjennomføringen av undervisningsopplegget
3. Innholdet og organiseringen av undervisningsopplegget

Med dette som utgangspunkt ble følgende spørsmål formulert:

- Hvordan opplevde elevene og lærerne opplegget om dialog, identitet, fordommer og rasisme?
- Hva lærte de/ble de mer bevisst på av undervisningsopplegget?
- Var undervisningsmetoden og strategiene som ble brukt nyttige for å nå de tiltenkte læringsmålene?
- Hva synes elevene og lærerne fungerte bra med de ulike strategiene og verktøyene som brukes i undervisningsopplegget? Hva fungerte ikke like bra?
- Hva tilrettela eller hindret at implementering av undervisningsopplegget gikk som planlagt?

For å undersøke disse spørsmålene ble det gjennomført en kvalitativ undersøkelse.



METODISK TILNÆRMING



2. METODISK TILNÆRMING

Formålet med evalueringen var å undersøke hvilke erfaringer deltagende elever og lærere satt igjen med etter undervisningsopplegget. En kvalitativ tilnærming ble valgt som den riktige metoden for denne evalueringen på grunn av dens fleksible og utforskende karakter. Tilnærmingen ble også valgt fordi evalueringen har til hensikt å undersøke undervisningsoppleggets innhold og resultater sett fra et deltakerperspektiv. Kvalitative metoder er godt egnet til å utforske meningsinnhold i sosiale fenomener, slik de oppleves av de det forskes på (Malterud, 2003).

Metodetriangulering er også brukt i denne evalueringen. Triangulering går ut på å kombinere data og metoder på en systematisk måte (Sverdrup, 2014). Som en kvalitativ forskningsstrategi brukes dette til å teste validitet ved å sammenstille data fra forskjellige kilder. Ved bruk av triangulering får man en omfattende forståelse av fenomener (Patton, 1999).

2.1 Datainnsamling

I undersøkelsen er datagrunnlaget samlet inn ved hjelp av tre datasamlingsmetoder: gruppeintervjuer, observasjon og dokumentanalyse.

Gruppeintervju

Gruppeintervjuer ble benyttet for å oppnå en dynamisk og interaktiv samtale som best kunne belyse elevenes og lærernes erfaringer og opplevelser. Som metode er fokusgrupper spesielt nyttige for å avdekke felles oppfatninger av praksis (Krueger & Casey, 2009). I tillegg bidrar gruppeintervjuer til at informantene spiller på og utfordrer hverandre i samtale om de aktuelle temaene (Guldvik, 2002).

En semistrukturert intervjuguide bestående av bestemte temaer ble utarbeidet med den hensikt å fange opp elevenes og lærernes opplevelser og





inntrykk av opplegget. Spørsmålene var bevisst formulert åpne. Dette for å sikre at egne erfaringer og opplevelser ble styrende for samtalen. I forkant av gruppeintervjuene ble deltakerne informert om hensikten og rammene for intervjuet, og at det var frivillig å delta. De ble videre orientert om at det ville bli tatt notater under intervjuet, og at data ville bli anonymisert og behandlet konfidensielt.

Gruppeintervjuene ble gjennomført i perioden september 2022 – februar 2023. Intervjuene med elevene ble gjennomført umiddelbart etter undervisningsøktene ble avsluttet, mens lærerne ble intervjuet to måneder etter at opplegget var gjennomført. Dette fordi man ønsket å undersøke hvorvidt lærerne tok i bruk noen av de dialogiske prinsippene og verktøyene i senere undervisning.

Seks gruppeintervjuer ble gjennomført, hvorav tre var med Lillehammer vgs. avdeling Nord, og tre med avdeling Sør. Det ble satt av en halvannen time til hvert gruppeintervju og de ble gjennomført på samme sted som opplegget ble avholdt.

Observasjon

Observasjon brukes til å utforske fenomener når de oppstår i spillet mellom mennesker i en gitt kontekst (Moen & Middelthon, 2015). Å se handlinger og atferd i en naturlig kontekst når de oppstår gir innsikt og forståelse i opplegget som skal evalueres. Et av delmålene med denne evalueringen var å undersøke om de definerte læringsmålene oppnås i praksis, og det var derfor nødvendig å observere flere av øktene. Videre ble observasjon også brukt for å kontekstualisere informasjonen innhentet gjennom gruppeintervjuene. Alle de fem ansatte som gjennomførte opplegget, ble observert under totalt fire økter og det ble tatt notater underveis.

Dokumentgjennomgang

En annen innsamlingsmetode som ble tatt i bruk var dokumentgjennomgang. For denne evalueringen ble flere dokumenter gjennomgått.

Det viktigste dokumentet var oppleggets interne undervisningsplan. Denne inneholder ønskelige læringsmål for elevgruppen, forslag til gjennomføring av økten med en liste over undervisningsstrategier og aktiviteter for hvert tema og undertema, samt estimert tidsramme for de ulike aktivitetene. I tillegg har hver aktivitet avsluttende punkter for hva elevene bør ha lært eller reflektert over etter

at aktiviteten er gjennomført. Det var nødvendig å gjennomgå dette dokumentet for å etterprøve om oppleggets tiltenkte innhold samsvarte med det som ble gjennomført under de faktiske øktene.

I tillegg ble også dokumenter som omhandlet undervisningsoppleggets historie, senterets engasjement og mandat i utdanningssektoren og den nasjonale læreplanen for grunnskoleopplæring gjennomgått. Disse dokumentene bidro med informasjon om oppleggets bakgrunn og tidligere praksis, senterets rolle og ansvar knyttet til tematikken og forholdet mellom undervisningsopplegget og den nasjonale læreplanen.

2.2 Rekruttering og utvalg

Deltakerne for intervjuene ble rekruttert av de ansvarlige for evalueringen, samt ledelsen ved Lillehammer vgs. avdeling Nord og Sør med en ikke-tilfeldig metode (bekvemmelighetsprøvetaking). Alle intervjudeltakerne deltok i undervisningsopplegg gjennomført høsten 2022.

Av de to gruppene som ble intervjuet, var elevene kjernegruppen i evalueringen, fordi det var først og fremst ønskelig å utforske deres erfaringer. Tjue frivillige deltakere ble rekruttert – syv gutter og tretten jenter. Disse ble alle rekruttert fra de fire klassene som også ble observert. Den andre gruppen, lærerne, ble rekruttert av skoleadministrasjonen. Det var seks kontaktlærere, fire kvinner og to menn. Samtlige var med som kontaktlærere under øktene og ble oppfordret til å delta aktivt underveis. Noen deltok i opplegget for første gang, mens andre deltok for andre gang.

2.3 Transkribering og analyse

Denne evalueringen er gjennomført av to medarbeidere ved Nansen Fredssenter, der én gjennomførte intervjuene, observerte og tok notater, mens den andre transkriberte intervjuene. Det ble foretatt en kvalitativ analyse av det transkriberte materialet ut fra de temaene som ble synlige. Analysemetoden er inspirert av Tjoras (2012) beskrivelse av den trinnvis-deduktive induktive (SDI) metoden. Koder

ble først utarbeidet gjennom tekstnær koding av dataene, før de ble samlet i kategorier relevante for problemstillingene i evalueringen. Kategoriene ble videre analysert for å avdekke bredere tematiske linjer. Sitater som illustrerer viktige funn, er inkludert for å bringe fram deltakernes egne stemmer.

2.4 Evaluering

Programevaluering er en systematisk metode for å samle inn og analysere data for å vurdere gjennomføringen av et initiativ eller et program (Baklien, 1993). Evaluering av utdanningsprogram benytter standard samfunnsvitenskapelige forskningsmetoder. Programevaluering kan være prosessorientert og ta sikte på å avgjøre hvordan og hvor godt en pedagogisk intervensjon har blitt iverksatt, eller resultatorientert, der man evaluerer hvor godt programmet oppnådde det tiltenkte resultatet (Tornes, 2012). Fokuset ligger da på måloppnåelse og effekten av en innsats. Det grunnleggende spørsmålet som reises er om et tiltak har virket eller om det har hatt tilsluttede effekter (Sverdrup, 2014).

Programevaluering kan gjøres på forskjellige nivåer, og evalueringsnivået varierer i henhold til evalueringens formål, samt tilgjengelig tid og ressurser. Kirkpatrick (1996) foreslår en firenivå-modell for evaluering av treningsprogrammer:

Nivå 1 – Evaluering av reaksjon: Beskriver deltakernes følelser og inntrykk av treningsprogrammet

Nivå 2 – Evaluering av læring: Måler hvor mye deltakere innhenter kunnskap, forbedrer ferdigheter og endrer holdninger etter deltakelse

Nivå 3 – Evaluering av atferd: Måler i hvilken grad deltakere kan omsette kunnskapen og ferdighetene de har lært

Nivå 4 – Evaluering av resultat: Måler om opplæringen hadde positiv innvirkning på programmet

Selv om det er fordelaktig å gjennomføre alle nivåer av evalueringen er denne undersøkelsen begrenset til kriteriene for nivå 1 og 2 grunnet tids- og ressursbegrensninger.

Evaluering kan også gjøres på ulike stadier av et program. Det kan gjøres parallelt med gjennomføring eller etter at programmet er gjennomført. Dette evalueringsprosjektet startet parallelt med gjennomføringen av undervisningsopplegget og datainnsamlingen fortsatte også etter at opplegget var avsluttet. Derfor har den både formative og summative elementer.

Ved formativ evaluering skjer evalueringen parallelt med den hensikt å forbedre et tiltak. Hovedspørsmålet som stilles i formative evalueringer er hvordan man får et tiltak til å fungere på eller for den aktuelle målgruppen, og evalueringen skal kunne påvirke kurs, retning og innhold i

undervisningsmateriellet og de involverte aktørene underveis (Sverdrup, 2014). Nansen Fredssenters undervisningsopplegg gjennomføres hvert år og denne evalueringen vil gi innspill til videreutvikling av dets innhold. På denne måten har denne undersøkelsen formative elementer.

Det summative elementet gjennomføres på slutten av et læringsprogram, og målet er å vurdere den generelle effektiviteten programmet har i å oppnå tiltenkte mål (Davis, 2010). Elevene ble intervjuet rett etter at undervisningen var gjennomført. Dette var viktig for å få den umiddelbare reaksjonen på opplegget. For lærerne var det derimot mer praktisk å gjennomføre intervjuene en periode etter undervisningen.

Ett av målene med evalueringen er også å vurdere om undervisningsopplegget har nådd sine læringsmål – dermed har evalueringen et summativt element.



HOVEDFUNN

3

3. HOVEDFUNN

3.1 Erfaringer, kunnskap, holdninger og forbedrede ferdigheter

Elevenes og lærernes erfaringer med undervisningsopplegget

En viktig del av evalueringen var å få kunnskap om elevenes og lærernes inntrykk av opplegget om dialog, identitet, fordommer og rasisme. Dette var derfor et hovedanliggende under intervjuene – og på spørsmål om opplevelser av økten var de generelle tilbakemeldingene jevnt over positive. Mange beskrev økta som «en hyggelig dag» og opplegget som «nyttig», «interessant», «ryddig og godt», samt «mye mer spennende enn en vanlig skoleundervisningsdag.»

Flere elever delte at de i forkant enten ikke hadde hatt noen forventninger til undervisningsopplegget, eller at de ikke var særlig positive. Samtlige fortalte videre at økta hadde overgått disse forventningene. En elev beskrev sin opplevelse slik:

Ble overraska. Veldig greit opplegg. Hadde forventa at det skulle bli kjedelig. Lærte mer om forskjellige temaer. Var annerledes og bedre enn forventningene mine.

En annen oppsummerte generelt om opplegget slik:

Bra opplegg. Flink til å få med alle. Bra med leker. Flink til å få alle interessert.

Kontaktlærerne som deltok, ble også spurt om sine erfaringer med undervisningen. Flere beskrev det som «faglig godt forankret og nyttig», og et «opplegg som tok fram fine dagsaktuelle temaer som angår elevenes hverdag.»

Noen lærere beskrev opplegget som en ideell samtaleinteraksjon mellom elever, slik det burde være. Dette sett i lys av det lyttende samtalefelleskapet og samarbeidet de observerte blant elevene under økten.

En annen lærer fortalte:

Jeg opplevde også den som veldig god. Fordi jeg hadde vært med på det før så jeg tenkte at det ble noenlunde det samme som før. Det setter en slags standard, om hva skolen ønsker å være.

Videre ble elever og lærere spurt om opplegget hadde hatt noen spesifikk virkning på dem. Det som gikk igjen i svarene var særlig forbedringer i holdninger og ferdigheter.

Kunnskap, forbedrede ferdigheter og endrede holdninger

Økt bevissthet om dialog og forbedrede dialogiske ferdigheter

På spørsmål om hva de ble mer bevisst på eller lærte av opplegget var dialog det temaet samtlige elever nevnte først. Alle intervjudeltakerne fra den målgruppen oppgav at de ble mer bevisst på hva dialog innebærer.

I undervisningsøktene var dialog det første temaet som ble jobbet med. Sittende i fellesskap i en sirkel ble deltakerne spurt om hva de assosierer med ordet «dialog». Gjennom bidragene deres ble begrepet utforsket og definert, også ved å synliggjøre hvordan det skiller seg fra det mer velkjente konseptet «debatt».

Flere elever fortalte i intervjuet at selv om de visste at dialog er en samtaleform, hadde de ikke en klar forestilling om hva det innebærer og hvordan det skiller seg fra debatt før de deltok i undervisningen.

En elev beskrev sin erfaring slik:

Jeg visste ikke en tydelig forskjell mellom dialog og debatt. Jeg føler jeg må stå opp for det jeg mener, og sånn er det ikke.

Før de tok fatt på ulike øvelser ble gruppene fortalt om forutsetninger for effektiv dialogisk samtale. Først beskrev de ansatte fra Nansen Fredssenter behovet for et dialogisk rom som oppleves som trygt og likeverdig, før de deretter ba elevene om å selv velge sine kjøreregler, for å sikre



”

(...) Når jeg sier ting, ser folk ned på meninga mi om likestilling. Men her hørte alle på meg, uten å si noe piss.

Elev, Lillehammer vgs.

en dialogisk samtale gjennom økten. Dette kunne være regler som å lytte uten å avbryte, å ikke være dømmende, å stille spørsmål for å forstå andres meninger, samt å behandle hverandre med respekt. Elevene ble oppmuntret til å ta i bruk disse reglene aktivt underveis i opplegget.

Samtlige elever sa at disse grunnreglene bidro til å skape et tryggere rom for samtale der de kunne uttrykke egne meninger og oppfatninger fritt. Noen beskrev dialogrommet som et rom som ga respekt for et mangfold av ideer, og som gjorde det lettere å dele tanker fritt.

En elev sa følgende:

Respekt og forståelse innenfor disse fire veggene. Litt som når du ser en bra film innenfor de fire veggene, ingen sier noe. Innenfor det rommet kunne man liksom si alt.

Elever meddelte også at samtaleklimaet lot dem artikulere meningene sine uten frykt for å bli dømt

av sine medelever. Dette gjaldt også for elever med meninger som brøt med fellesskapets normer. En gutt beskrev sin erfaring slik:

Fint å kunne komme med meninga si. Det er ingen som er veldig på som respekterer mye av meningen. Når jeg sier ting, ser folk ned på meninga mi om likestilling. Men her hørte alle på meg, uten å si noe piss.

Lærerne beskrev de dialogiske ferdighetene elevene tok i bruk under øvelsene som viktige og anvendelige, også ellers i skolemiljøet. Noen vektla verdien ved at reglene var formulert av elevene selv. En lærer mente at det kunne bidra til å øke elevenes bevissthet og ansvarsfølelse rundt egne ytringer og deres mulige konsekvenser for andre, samt hvordan elevene kommuniserer mellom seg. En lærer beskrev fordelene slik:

De må reflektere og bli bevisst sine egne holdninger og handlinger. De må tenke hvordan de skal kommunisere med andre. De må tenke litt, og bli bevisste på ordene de bruker.

Flere lærere nevnte at fordelen med elevenes økte kommunikasjonsferdigheter ikke er begrenset til skolemiljøet, men at det har overføringsverdi i praksisopphold og arbeidslivet for øvrig. En lærer uttrykket det slik:

Det er at man blir litt mer bevisst på å ta over litt slike ting. Mine er mye rundt på byggeplasser, og møter forskjellige utenlandske arbeidere. Så det går mye på hvordan man snakker med dem.

Ny tankegang, økt perspektivtakning, og felles kunnskapsbygging

En annen virkning som er synlig i datamaterialet var elevers nye tankegang og evne til å utforske og tilegne seg ulike perspektiver og bygge felles kunnskap. Flere elever oppga at den økte bevisstheten

om dialogiske metoder og målsettinger tillot dem å lytte, forsøke å forstå og inngå samtaler på tvers av forskjeller.

I løpet av økten ble deltakerne veiledet gjennom ulike gruppeøvelser som skulle sette teori ut i praksis. En av øvelsene var «fire hjørner», en refleksjonsøvelse som legges til rette for læring gjennom bevegelse og dialog. Fire skilt ble hengt opp i rommets ulike hjørner: enig, uenig, vet ikke og kanskje. Underviserne kom deretter med en rekke påstander som deltakerne måtte ta stilling til ved å stille seg i et av hjørnene.

Det ble understreket at det ikke fantes noen fasit, og at det var lov å endre mening underveis i refleksjonssamtalene som etterfulgte hver påstand, der elevene ble bedt om å begrunne sine standpunkter og ble stilt oppfølgende spørsmål. Under hele øvelsen ble både lærere og elever oppfordret til å praktisere dialog,



ved å forsøke å lytte åpent til andre, stille spørsmål og dele fra egne liv. Enkelte deltakere revurderte sine standpunkter og flyttet seg til andre hjørner underveis, mens andre holdt fast på sine opprinnelige standpunkt.

En av elevene reflekterte over hvordan det å delta i dialogisk tenkning gjorde henne i stand til å lytte til og vurdere et perspektiv som gikk imot hennes egne oppfatninger:

Jeg er en veldig selvsikker person, og står for det jeg mener. Jeg må alltid vinne, men i dag, særlig da han begrunnet sin mening under øvelsen, roa jeg meg ned. Jeg var glad for at vi klarte å oppnå å ta det rolig, og jeg var mer åpen inne i hodet mitt. Jeg sa 'hmm, dette kan bli interessant'.

Ifølge elevene medførte denne tankemåten en større åpenhet for å lytte til ulike synspunkter og ta inn nye perspektiver. De som holdt fast på sine opprinnelige standpunkter under øvelsen fortalte at de ble oppmerksomme på at de kunne ta alternative synspunkter i betraktning, selv om de var uenige i det som ble sagt. En elev beskrev det slik:

Fint å se forskjellige sider av saken. Selv om vi er veldig uenig, er det fint å se de forskjellige sidene av saken.

Noen av elevene fortalte at den dialogiske samtaleformen bidro til et konkurransefritt og rolig miljø der man kunne spille på hverandres meninger og samarbeide om kunnskapsbygging, i motsetning til å finne motargumenter til meningsmotstandere. En elev forklarte virkningen av øvelsen slik:

Da vi lyttet til hverandre, fikk vi inspirasjon fra hverandre og lærte av hverandre.

Bevisstgjøring av konstruktiv uenighetshåndtering

Øvelsen «fire hjørner» gjorde også elevene oppmerksomme på en annen måte å håndtere uenigheter og meningsbrytning på enn det de var vant til, en tilnærming de opplevde som mer positiv eller konstruktiv. Ifølge dem selv eksisterer det lite

dialogisk uenighetshåndtering i den nåværende skolehverdagen – og heller ikke på ungdomsskolen. Flere meddelte at de ikke hadde tilegnet seg kunnskap om hvordan man best mulig kan håndtere uenigheter. De fortalte at de var vant med en debattkultur der man argumenterte for egne meninger med mål om å vinne over meningsmotstandere, og at de sjelden var villige til å lytte til andre synspunkter.

Flere elever trakk fram at de dialogiske ferdighetene de fikk øve under undervisningen, gjorde det lettere å lytte til og vurdere andre synspunkter, samt håndtere uenighet på en mer positiv måte enn det de var vant til. Ved å kontrastere den dialogiske tankemåten med tidligere opplevelser fra ungdomsskolen, reflekterte en elev over dette slik:

På ungdomsskolen med 'enig og uenig' sa aldri lærerne at vi skulle gjøre det som en dialog. Så det ble store konflikter, og etterpå begynte noen å kommentere 'åå, du mener det ja?'. Men her var det noe positivt, som en dialog.

Et par lærere ga også uttrykk for at øvelsen kan hjelpe elevene til å bli bevisst på det å ta stilling, tenke kritisk og revurdere synspunkter, og at disse evnene kan være deler av en trygg læringsprosess uten vinnere og tapere. En lærer delte sine erfaringer med øvelsen slik:

Det var fint med standpunktene. Det gjør at det blir bevegelse i gruppa. Også var det veldig fine standpunkter. De var litt ufarlige. Det rokket og traff noe hos dem.

Økt kommunikasjon og samhold mellom elever

En annen virkning som ofte ble nevnt, var økt kommunikasjon mellom elever som et resultat av gruppearbeidet og refleksjonsøvelsene deltakerne gjennomførte i fellesskap. Undervisningsopplegget inneholdt flere typer gruppeaktiviteter, der gruppene ble endret på i størrelse og sammensetning i løpet av dagen. Elevene fortalte at samarbeidet styrket kommunikasjonen mellom dem og førte til at de ble bedre kjent med hverandre:

Man lærte mer om elevene i klasserommet, enn av selve opplegget.

Samt:

Bra for klasser som ikke kjenner hverandre så godt fra før.

Lærerne poengterte også dette, og en meddelte:

Det var ganske tidlig i år, så vi var ikke kommet så mye i gang enda. Men det var jo litt fint, fordi de blir jo litt kjent gjennom de øvelsene.

Alle elevene som gjennomførte undervisningsøkten, var ferske førsteårselever. De fortalte at de fleste kjente noen i klassen fra før, men at de fleste var nye for dem. Den positive virkningen med styrket samhold gjaldt ikke utelukkende elever som ikke kjente hverandre fra før. Mange fortalte at de også ble mer bevisst på hvor sammensatt identiteten var til dem de også kjente fra før. En jente beskriver hvordan hun revurderte sine antagelser om en klassevenninne i klassen etter å ha hørt henne dele sine tanker i en gruppeøvelse:

Jeg tenkte du var en av de jentene med sånn store gjenger som holdt seg med sine jenter og sånn. Men jeg ble veldig overraska da du åpna deg og snakket om kvinner og likestilling.

”

Jeg synes elevene var flinke til å dele med hverandre og være ærlige. De svarte ærlig om litt vanskelige ting. Jeg er litt imponert over at de tør å delta såpass ærlig.

Lærer, Lillehammer vgs.

Det var særlig to øvelser som elever og lærere trakk fram som spesielt virkningsfulle for økt samhold i klassen. Den ene var øvelsen «tolv utsagn». Øvelsen går ut på at underviser leser opp ulike utsagn som omhandler identitet og roller, og elevene går enten til høyre eller venstre avhengig av hva som stemmer for den enkelte. Flere elever fortalte at de lærte nye ting om hverandre på denne måten, og at de fikk mer oversikt over hva de hadde til felles med klassekameratene sine:

Det var morsomt med 'tolv utsagn'. Fin måte å bli kjent med folk.

Den andre øvelsen var «identitetskartet» – en todelt aktivitet der deltakerne først kartlegger sin identitet på egenhånd, før de deler hva de har kommet fram til i en veiledet samtale med klassekamerater.

Hensikten med denne øvelsen er å få fram kompleksiteten i alles identiteter, også det som er skjult og ikke like åpenbart. En elev delte sin erfaring med denne øvelsen:

Dette er en klasse med andre nasjonaliteter, og jeg visste ikke at X var fra Y, så jeg tar det innover meg at jeg lærte noe nytt.

Flere elever mente også at den økte kommunikasjonen fremmet relasjoner. Ifølge dem satte øvelsene i gang dialogiske gruppesamtaler der mange elever begynte å fortelle mer om seg selv. En elev beskrev sin erfaring slik:

Mange åpnet seg opp. Jeg ble trygg, og delte derfor personlige ting. Det er noen jeg er usikker på, men da de delte noe ble jeg komfortabel med å si noe. Det brakte klassen nærmere.

En lærer fortalte følgende om åpenheten hun observerte hos elevene:

Jeg synes elevene var flinke til å dele med hverandre og være ærlige. De svarte ærlig om litt vanskelige ting. Jeg er litt imponert over at de tør å delta såpass ærlig.

Denne åpenheten motiverte også elever som sjeldnere tok ordet eller som ofte «tøffet seg» til å dele mer. En jente beskrev endringen i samtaleklimaet slik:

”

Jeg likte å høre guttene åpne opp, fordi de er altså sånn tøffe og sånn, men de har en 'soft side', og det synes jeg var fint å se litt av i dag.

Elev, Lillehammer vgs.

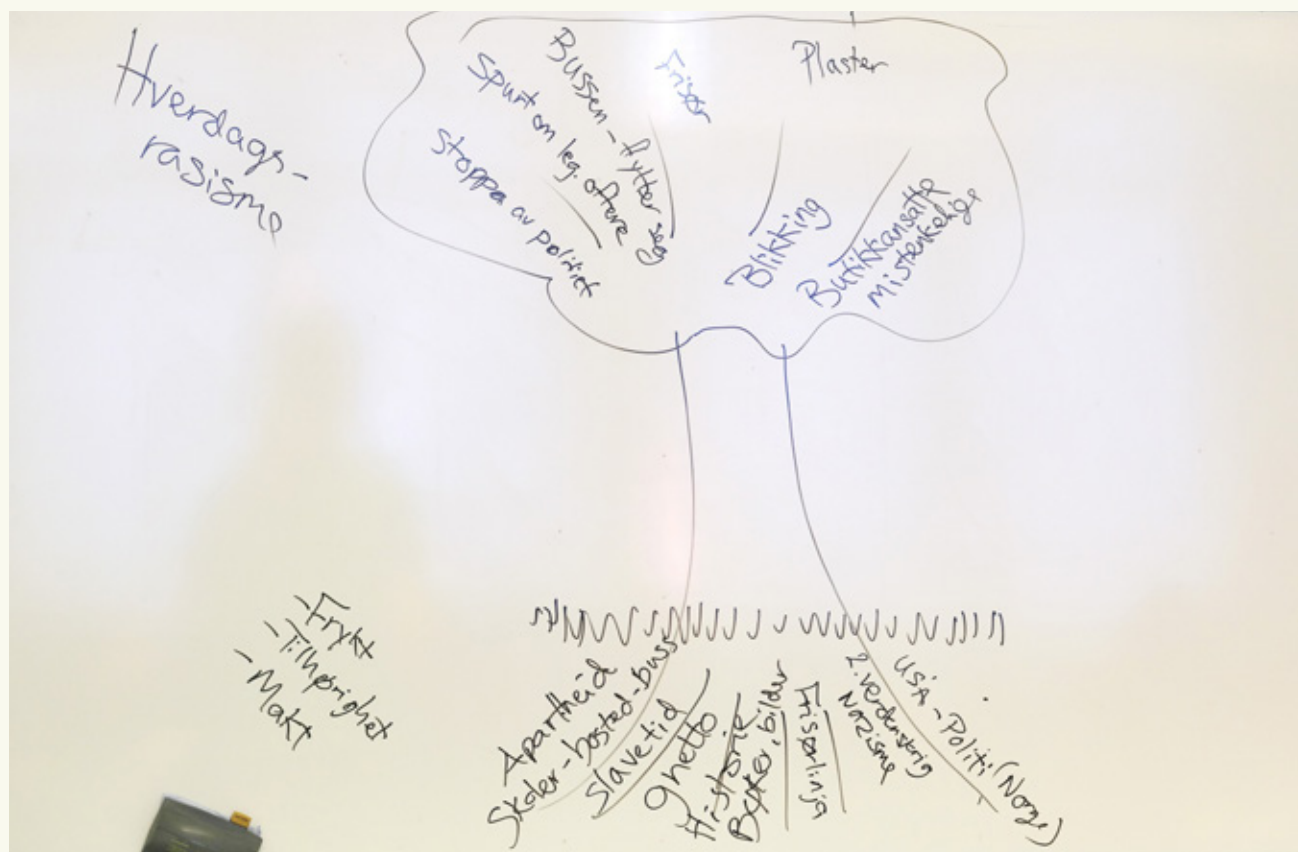
Jeg likte å høre guttene åpne opp, fordi de er altså sånn tøffe og sånn, men de har en 'soft side', og det synes jeg var fint å se litt av i dag.

lære mer om det. Undervisningen bidro til at de fikk større forståelse for ulike former for rasisme, særlig hverdagsrasisme.

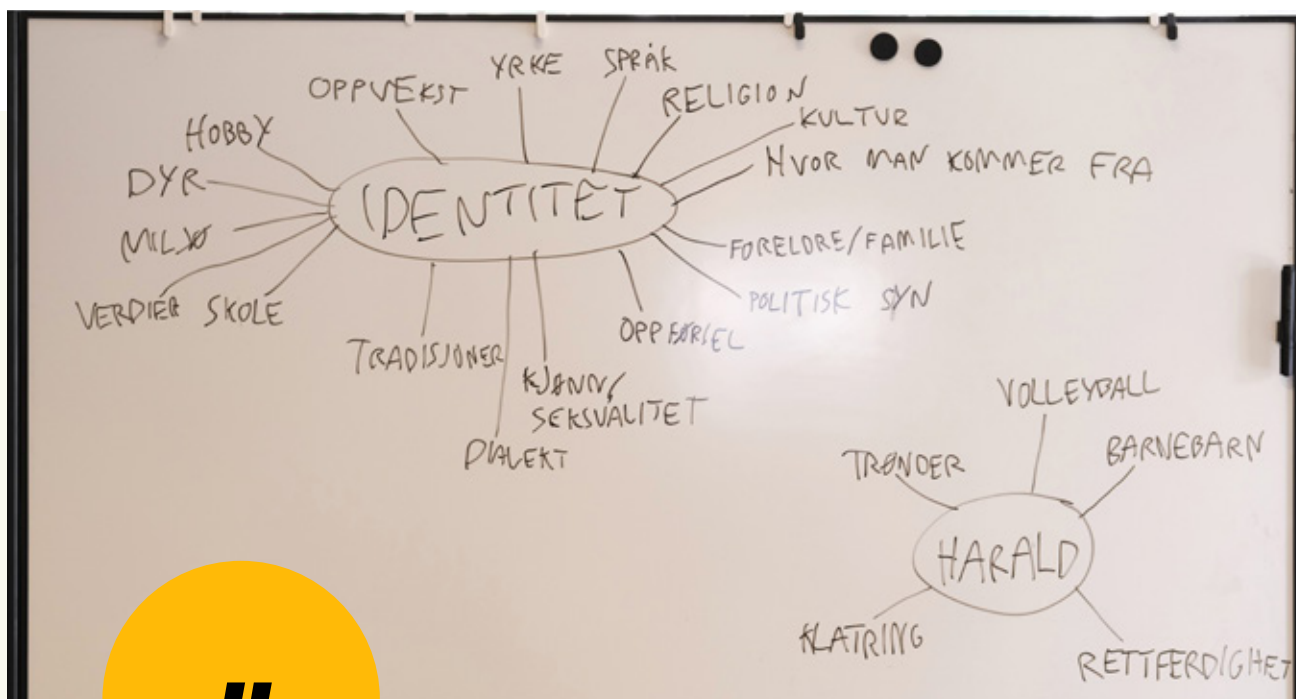
Økt bevissthet om hverdagsrasisme og diskriminering

En annen sentral effekt av undervisningsopplegget som både elever og lærere tok opp, var økt bevissthet om rasisme. Flere elever mente temaet var særlig viktig å få undervisning i, og uttrykte at de ønsket å

Denne virkningen ble særlig forsterket i klasser med ikke-etnisk norske elever til stede, og hvor de delte og vurderte sine egne opplevelser med hverdagsrasisme og diskriminering. Elever i disse klassefelleskapene sa at hverdagsrasismen ble mer håndgripelig ved at medelever åpnet opp om hvordan dette påvirket dem:



Eksempel på øvelsen «rasimetreet».



”

(...) Det er viktig dette, at det ikke er samme læreren som står der dag ut og dag inn. Det gir tyngde at dere kommer utenfra.

Lærer, Lillehammer vgs.

Eksempel på øvelsen
«identitetskart»

Jeg fikk tenkt om det. Å høre at klassekameratene våre hadde slik erfaring. Som X og Y, de som er fra andre land, hvordan de har opplevd det, og hvordan rasisme oppleves (...)

Et par elever utalte også at øvelsen «rasismetreet», med sine metaforer for rasismens røtter (bakgrunn), stamme (definisjon) og grener (konsekvenser), var nyttig for videre samtaler om tematikken.

Positiv virkning på realisering av skolens kompetansemål

Flere av lærerne som ble intervjuet ga også uttrykk for at økten bidro til å realisere skolens nasjonale kompetansemål. Lærerne meddelte at undervisningsopplegget passer godt inn i læreplanen og temaene som undervises om er blant de tverrfaglige temaene det forventes at elevene tilegner seg ferdigheter i igjennom utdannelsen³.

Som ansvarlige for å omsette læreplanens ambisjoner til praksis berører lærerne temaer som identitet, fordommer og rasisme i ulike fag. Ved at opplegget bygget på elevens forkunnskaper og utvider eksisterende kunnskap, mente flere lærere at det støttet deres innsats for å nå angitte kompetansemål. En lærer meddelte:

Vi har det jo i den overordnede delen. Veldig mye av det vi snakket om er i våre kompetansemål. Så for vår del er det veldig fint.

Flere lærere vektla det dialogiske elementet og hvordan det demonstrerte for elevene, verdien av å bidra i dialogiske samtaler.

Fokuset på dialog var også viktig for flere lærere, som mente undervisningen viste elevene viktigheten av å bidra til dialogiske samtaler. Det ble også påpekt at det var fordelaktig at undervisningen ble gjennomført av Nansen Fredssenter, da økten underbygget tidligere

³ Læreplanen definerer tre tverrfaglige tema: 1. Folkehelse og livsmestring. 2. Demokrati og medborgerskap. 3. Bærekraftig utvikling.

undervisning om nærliggende temaer, og dermed støttet opp under perspektiver som lærerne selv hadde undervist om tidligere. En lærer beskrev det slik:

At det blir noe vi tar opp og sier at 'dette var en fin måte du snakka om dette her på' eller at 'dette var en mindre fin måte du snakka om dette på'. Det er viktig dette, at det ikke er samme læreren som står der dag ut og dag inn. Det gir tyngde at dere kommer utenfra.

Som nevnt ble lærerne intervjuet en tid etter at de deltok i undervisningsøkten. Derfor ble de også spurt om de hadde tatt i bruk undervisningsmaterieell, metodiske verktøy eller andre elementer fra opplegget i skolehverdagen. Flere fortalte at enkelte metodiske verktøy ble tatt videre:

Jeg vet jo at noen lærere som har vært med bruker metoden og øvelsene i undervisninga i etterkant. Men jeg vet det er mer (...)

Et par lærere fra avdeling Nord, som var den avdelingen som også hadde rasisme som tema i undervisningen, fortalte at opplegget ga dem metodiske verktøy for å snakke om hverdagsrasisme med sine elever:

I og med at de har kjørt dette opplegget, har jeg blitt trygg på dette. Det gir trygghet for oss lærere eller meg som lærer. For eksempel med tanke på bevisstgjøring om språkbruk blant elever. Kan minne elevene på at det ikke er greit, og det gir kanskje litt mer tyngde i argumentasjonen.

I tillegg meddelte et par av lærerne at de nevnte opplegget og dets innhold ved senere anledninger for å understreke poeng eller skape ekstra tyngde. En lærer sa:

(...) vi kom jo litt tilbake til det, fordi vi har hatt om rasisme, diskriminering og kommunikasjonsmåter: 'Husker dere hva vi gjorde da Nansen Fredssenter var her?' (...)

Utover de positive virkningene som elever og lærere vektla, ble også noen spesifikke faktorer nevnt som særlig viktige for et godt læringsmiljø.

3.2 Medvirkende faktorer til oppleggets positive virkninger

Undervisningstilnærming og strategi

Både elever og lærere oppga at måten undervisningen var lagt opp på, bidro til deres positive opplevelse.

Elevfokuset undervisningstilnærming

Et av aspektene ved undervisningen som intervju-deltakerne mente tilrettela for den gode læringsprosessen, var hvordan elevene ble satt i aktivitet gjennom hele økten. Elever fortalte at denne tilnærmingen skapte engasjement hos dem:

Bra at dere lot oss elever være med på mye av dette. Vi hadde tre timer. Det føltes liksom ikke som om det var noe 'rush'.

Undervisernes rolle

Elevene og lærerne vektla også rollen underviserne tok under økten. I tillegg til å presentere enkelte konsepter og definere begreper, fanget underviserne elevenes oppmerksomhet gjennom tankevekkende spørsmål i gruppearbeid og praktiske øvelser. Elevene opplevde at de ble oppmuntret til å delta aktivt og reflektere i fellesskap, og de beskrev underviserne som blant annet «tydelige og vennlige», «engasjerte» og noen som «tar oppdraget på alvor».

Undervisernes rolle som tilrettelegger, i motsetning til en mer tradisjonell lærerrolle, påvirket dynamikken i den grad at både lærere og elever erfarte at elevene ble behandlet som likeverdige partnere i læringsprosessen. Elevene fortalte at de opplevde å bli lyttet til, og at de ikke kjente på en tydelig maktforskjell mellom dem og underviserne. Dette ble oppgitt som en faktor som hjalp dem med å føle seg trygge nok til å engasjere seg og uttrykke sine meninger. En elev fortalte:

De som gjennomførte opplegget, tok en posisjon som ikke var høyere enn oss. Hos læreren må man passe på hva man sier, men her var de mer som en av gjengen.

Elevene uttrykte at relasjonen til underviser opplevdes som annerledes enn den til deres lærere, som er tettere på deres skolehverdag og skoleprestasjoner. Fraværet av undervisers makt til å sette karakterer eller gi konsekvenser var for enkelte elever en viktig faktor for at de syntes det var enklere å uttrykke seg uten forbehold og frykt for ettervirkninger. En av elevene forklarte det slik:

De var på en måte ikke lærer. Jeg trengte ikke å passe på hva jeg sier.

Denne dynamikken så også ut til å påvirke måten kunnskap ble bygget på. Fokuset på elevers erfaringer og aktiv deltakelse som en dialogisk undervisningsstrategi, styrket elevenes eierskap til læringsprosessen. Underviserne ga først plass til elevers erfaringer eller tanker om et konsept, før de så bygget videre på elevenes betraktninger og trakk linjer mellom de ulike svarene på spørsmålet som ble stilt. Flere elever følte dermed at deres synspunkter og eksempler ble verdsatt, noe som også motiverte dem til å delta aktivt videre:

De som gjennomførte opplegget, tok hva vi sa og gjorde noe med det (...)

Fint at vi var i 'the spotlight'. Vi følte vi ble sett.

Kombinasjonen av øvelser

Kombinasjonen og oppbygningen av øvelser ble også beskrevet som en medvirkende faktor til graden av elevenes engasjement og oppleggets positive virkninger. Undervisningen inkluderte en hyppig kombinasjon av korte presentasjoner, begrepsavklaringer, plenumssamtaler og varierte gruppeaktiviteter. Flere elever uttrykte at dette hjalp dem med å holde fokus:

”

Fint at vi var i 'the spotlight'. Vi følte vi ble sett.

Elev, Lillehammer vgs.

Dere gjorde mye forskjellige, så du datt liksom aldri ut.

En lærer beskrev sin erfaring slik:

Bra med mange øvelser. Sånt som aktiviserer dem er bra. Det er jo bare en viss tid de henger med når det bare er snakk.

Dere klarte å engasjere elevene godt. De var jo med på å flytte rundt på litt stoler og sånt, og det skapte jo en form for aktivitet det også, så det opplevde de fleste som bra.

Inkluderende opplegg

Videre løftet enkelte lærere hvordan de konkrete og praktiske øvelsene kunne virke inkluderende og positivt. Øvelsene gjorde undervisningen inkluderende for alle elevene, uavhengig av kunnskapsnivå og eventuelle lærevansker. En lærer med ansvar for elever med spesielle behov uttrykte det slik:

Bra opplegg. Vi er jo litt annen gruppe da. Bra når det er konkrete øvelser for gruppa vår.

Variert undervisning

En annen nevnt faktor som la til rette for en god læringsprosess, var vekslingen mellom det teoretiske og det praktiske. Elevene uttrykte at måten undervisningen var lagt opp på, bidro til at kunnskapen gjorde inntrykk eller satte seg fort. En elev beskrev fordelene med kombinasjonen av øvelser slik:

Dette er mer praktisk, og da gjør det mer inntrykk enn om man bare sitter og hører på en presentasjon. Men med sånne aktiviteter går det mer innpå én om man må være med.

Det faktum at begrepsavklaringer ble etterfulgt av interaktive individuelle eller kollektive aktiviteter gjorde, ifølge elevene, begrepene mer håndterbare. Noen elever meddelte at øvelsene hjalp dem med å reflektere over og forstå teoretiske konsepter bedre:

Først snakket vi om dialog, men jeg skjønnte det ikke helt. Så gjorde vi øvelsene, og så sa jeg, 'aha, nå skjønner jeg det'.



Lærerne, i likhet med elevene, mente at den varierte undervisningen bidro til å utdype elevenes forståelse av begreper som ble forklart i løpet av undervisningen. En lærer uttrykte følgende:

Jeg synes de praktiske konkrete øvelsene er veldig bra da. Det gir dem en bedre forståelse av temaene.

Organisering av undervisningen

Noen lærere formidlet også at undervisningen var organisert på en slik måte at det la til rette for kontinuitet i læringen:

Når det gjaldt begrepsavklaringer, så gjennomgikk de det tidlig i undervisningen, så det var klart og tydelig hva vi skulle prate om.

3.3 Utfordringer med implementering av læringsmål om rasisme

Elever fra begge avdelinger ved Lillehammer vgs. ble undervist om temaene dialog, identitet og fordommer, inkludert mekanismer som skaper fordommer og dets konsekvenser. I tillegg ble elever ved avdeling Nord undervist om temaet rasisme. For dette temaet var også de valgte undervisningsmetodene korte presentasjoner, begrepsavklaringer og gruppeaktiviteter som øvelsen «rasismetreet».

Særlig i undervisningen om rasisme viste det seg mer utfordrende å møte de tiltenkte læringsmålene for undervisningsopplegget.

Øvelsen «rasismetreet» bruker et tre som visuell metafor for rasismens røtter (historie og bakgrunn), stamme (definisjon) og grener (potensielle eller eksisterende konsekvenser). På denne måten illustreres kompleksiteten i rasisme som system og dens sykliske natur – der makt, frykt og tilhørighet er viktige elementer i forklaringen på «næringen» til treet.

Etter en forklaring av treets deler, ble elever og lærere satt i grupper og bedt om å fylle ut med egne eksempler på hvordan rasismen kan komme til uttrykk. Etterpå ble treene presentert og diskutert i plenum. Både elever og lærere uttrykte noen svakheter ved denne delen av undervisningsopplegget.

En viktig utfordring som kom fram, var tiden avsatt for aktiviteten. Denne øvelsen kom på slutten av økten, som medførte varierende tidsrom for forklaring og gjennomføring av øvelsen. Avdeling Nord hadde rasisme som ekstra tema i tillegg til dialog, identitet og fordommer, men samme avsatt tid som avdeling Sør. Det framgikk i oppleggets interne undervisningsplan at denne utfordringen ikke ble tatt tilstrekkelig høyde for i tide før gjennomføringen.

Flere elever fortalte at de ble introdusert for flere nye begreper under øvelsen, og at det var utfordrende å ta alt innover seg på så kort tid, samt å forstå sammenhengen mellom begrepene og det de representerte i treet. En elev meddelte at:

Rasisme var litt vanskelig. Jeg falt litt av. Det var mange forskjellige temaer, så det var vanskelig å finne en sammenheng.

Den andre utfordringen med øvelsen var undervisningsformen. Økten var gjennomgående preget av en dialogisk undervisningstilnærming, mens under «rasismetreet» derimot, tok det mer form som en monolog fra underviseren. Et par elever påpekte at i motsetning til de andre delene av økten, der det var god tid til gruppesamtaler og refleksjon, ble undervisningen om rasisme mer lik en forelesning med lite tid til utdypende samtaler. Enkelte elever uttrykte at de gjerne kunne tenkt seg å diskutere tematikken nærmere:

Vi bør prate mer sammen. Som en gruppesamtale. Ikke så mye til tavla, men til hverandre i gruppe.

Dette poenget ble også understreket av noen lærere, som blant annet uttrykte det slik:

Jeg synes de var veldig flinke til å forklare hverdagsrasismen, hva som ligger bak. Men den siste gangen synes jeg det ble vel mye teori, og litt lite tid til øvelsene.

”

Jeg synes de var veldig flinke til å forklare hverdagsrasismen, hva som ligger bak. Men den siste gangen synes jeg det ble noe mye teori, og litt lite tid til øvelsene.

Lærer, Lillehammer vgs.

På bakgrunn av funnene i evalueringen, har Nansen Fredssenter tatt grep for å imøtekomme kritikken som kom fram. Høsten 2023 valgte man derfor å fokusere på rasisme, fordommer og språkbruk på en måte som bedre tok hensyn til tidsrammen. Temaet ble også behandlet med et pedagogisk verktøy som i større grad var basert på dialogiske prinsipper, slik de er beskrevet i del 1.3 av denne rapporten.

I tillegg skal man våren 2024 prøve ut et utdypende undervisningsopplegg i seks ulike klasser ved Lillehammer vgs., avdeling Nord, som spesifikt tar for seg tematikken rasisme.



OPPSUMMERING

A photograph of five young men standing in a row indoors. The image is heavily filtered with a bright orange color. A large, dark green number '4' is superimposed over the lower right portion of the image, partially covering the men. The men are dressed in casual clothing like hoodies and jackets. The background shows a window and some indoor decor.

4

4. OPPSUMMERING

Det foregående kapittelet presenterte hovedfunnene i evalueringen av undervisningsopplegget om dialog, identitet, fordommer og rasisme som ble gjennomført høsten 2022 for samtlige Vg1-elever på Lillehammer videregående skole. Oppleggene gjennomføres av Nansen Fredssenter for å formidle kunnskap om dialog som verktøy for å bygge raue klassefellesskap, samt verdien av et inkluderende og mangfoldig samfunn.

Gjennom gruppeintervjuer med 20 elever og 6 lærere, dokumentgjennomgang og observasjoner av fire økter, var målet å undersøke om undervisningsopplegget oppnådde dets tiltenkte læringsmål. Det ble ikke gjort noen evaluering av selve innholdet i undervisningsopplegget. Funnene belyser både utfordringer og suksessfaktorer ved utbyttet av opplegget, pedagogikken i praksis, samt verktøyene og metodene som ble brukt.

De positive effektene av opplegget synes å støtte opp under tidligere forskning gjennomgått i teorikapittelet i denne evalueringen (Scheerens, 2009; Scheerens, 2011; Torney-Purta & Amadeo, 2011; Torney-Purta & Barber, 2011; Lyle, 2008; Kibler et al. 2020).

4.1 Kategorisk oppsummering

Funnene redegjort for i det forrige kapittelet kan videre kategoriseres i fire hovedtemaer, som sammen illustrerer de brede tematiske linjene for denne undersøkelsen.

Hovedtema 1: Erfaringer, kunnskap, holdninger og forbedrede ferdigheter

Samtlige av de intervjuede elevene og lærerne trakk fram økt kompetanse, kunnskap og bevisstgjøring om temaene undervisningen fokuserte på. Funnene omhandlet henholdsvis:





1. Elevenes og lærernes erfaringer med undervisningsopplegget
2. Kunnskap, forbedrede ferdigheter og endrede holdninger
 - a. Økt bevissthet, kunnskap og ferdigheter i dialog
 - b. Ny tankegang, økt perspektivtakning og felles kunnskapsbygging
 - c. Bevisstgjøring av konstruktiv uenighetshåndtering
 - d. Økt kommunikasjon og samhold mellom elever
 - e. Økt bevissthet om hverdagsrasisme og diskriminering
3. Positiv virkning på realisering av skolens kompetansemål

Hovedtema 2: Pedagogisk tilnærming

Både elever og lærere oppga undervisens tilnærming som en hovedfaktor for deres positive opplevelse. Særlig kom det fram at følgende faktorer bidro til oppleggets positive virkninger:

1. Elevfokusert undervisningstilnærming
2. Undervisers rolle



Hovedtema 3: Innholdet og gjennomføringen av undervisningsopplegget

Funn fra intervjudata og observasjoner tyder på at undervisningsopplegget ble organisert på en måte som gjorde at elevene kunne tilegne seg kunnskapen og de sosiale ferdighetene som er angitt i læringsmålene for opplegget. Dette kan oppsummeres slik:

1. Kombinasjonen av øvelser
2. Inkluderende opplegg
3. Variert undervisning
4. Oppbyggingen av undervisningen



Hovedtema 4: Utfordringer med implementering av læringsmål om rasisme

Det kom tydelig fram i analysen at det forekom enkelte utfordringer med undervisningen av rasisme. Dette gjaldt særlig gjennomføringen av øvelsen «rasismetreet», som den ene av to avdelinger ved Lillehammer vgs. deltok i. De to svakhetene som ble synlige var:

1. Manglende tid til adekvat gjennomføring
2. Endret undervisningsstil og pedagogikk

4.2 Måloppnåelse

Det overordnede målet med undervisningen var å gi elevene kunnskap om dialog og temaer som angår elevens hverdag: identitet, fordommer og rasisme. Undervisningsopplegget opererte med fem definerte læringsmål:

1. Forstå hvordan dialog er ulikt fra debatt og kan brukes til å utvikle gode samtalefellesskap
2. Utforske hvordan alle har sammensatte identiteter koblet til forskjellige gruppetilhørigheter, og at forestillingen om «jeg/vi» påvirker forestillingen om «de andre»
3. Få innsikt i mekanismene som skaper fordommer og hvilke virkninger fordommer kan ha
4. Få dypere innsikt i hvordan individets ansvar og egne handlinger kan spille inn på fellesskapet
5. Utvikle bevissthet over hvordan de kan ivareta menneskeverdet med større forståelse for makt og struktur. I dette opplegget er rasisme et konkret eksempel⁴

Analysen viser at de overordnede læringsmålene er nådd. Når det gjelder læringsmål 5, viste undersøkelsen en tydelig utfordring med å gi elevene god nok forståelse av sammenhengen mellom ulike nivåer av rasisme. Til tross for dette oppnådde undervisningen en bevisstgjøring hos elevene om at rasisme er et komplekst fenomen med dype strukturer, og som kommer til uttrykk på mange måter.

⁴ Mål nummer 5. gjaldt kun for Lillehammer vgs., avdeling Nord.

AVSLUTTENDE KOMMENTAR

Elever og deres lærere ved Lillehammer vgs. opplevde undervisningsopplegget som positivt og verdifullt. Det kommer fram av intervjuene at opplegget bidro til å gi elevene økt bevissthet og kunnskap om undervisningstemaene, samt muligheter for kritisk tenkning og selvrefleksjon. Opplegget imøtekom

også sentrale kompetansemål i læreplanen. Som det kommer fram i enkelte av tilbakemeldingene i evalueringen, ble det også identifisert rom for forbedringer. *Dette ga Nansen Fredssenter mulighet til å gjøre nødvendige justeringer i denne delen av undervisningsopplegget.*



REFERANSER

Alexander R (2017) Towards Dialogic Teaching: Rethinking Classroom Talk. Thirsk: Dialogos.

Alexander R (2018) Developing dialogic teaching: Genesis, process, trial. *Research Papers in Education* 33(5): 561-598.

Alexander R (2020) A Dialogic Teaching Companion. Abingdon, Oxon; New York: Routledge

Aubert, A., Molina, S., Schubert, T., and Vidu, A. (2017). Learning and inclusivity via interactive groups in early childhood education and care in the Hope school, Spain. *Cult Soc. Interact.* 13, 90-103. doi: 10.1016/j.lcsi.2017.03.002

Boyd VA, Woods NN, Kumagai AK, Kawamura AA, Orsino A, Ng SL. (2022) Examining the Impact of Dialogic Learning on Critically Reflective Practice. *Acad Med* 1(97). doi: 10.1097/ACM.0000000000004916. Epub 2022 Aug 9. PMID: 35950763.

Davies, A. (2010). Assessment: Pre-service and In-service Teacher Education. *International Encyclopedia of Education*, 410-416.

Diana Valero, Gisella Redondo-Sama & Carmen Elboj (2018) Interactive groups for immigrant students: a factor for success in the path of immigrant students, *International Journal of Inclusive Education*, 22(7), 787-802, DOI: [10.1080/13603116.2017.1408712](https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1408712)

Fisher R (2007) Dialogic teaching: Developing thinking and metacognition through philosophical discussion. *Early Child Development and Care* 177(6), 615-631.

Frijters, S., ten Dam, G., & Rijlaarsdam, G. (2008). Effects of dialogic learning on value-loaded critical thinking. *Learning and Instruction*, 18(1), 66-82.

García-Carrión R, López de Aguilera G, Padrós M, Ramis-Salas M. Implications for Social Impact of Dialogic Teaching and Learning. *Front Psychol.* (5)11, 140. doi: 10.3389/fpsyg.2020.00140. PMID: 32116941; PMCID: PMC7012899.

Guldvik, I. (2002). Troverdighet på prøve; om gruppeintervju som metode for å produsere valide data om politiske diskurser. *Tidsskrift for Samfunnsforskning* 43, 30-143.

Gurin, P., Nagda, B., & Zúñiga, X. (2013). Dialogue across difference: Practice, theory, and research on intergroup dialogue. Russell Sage Foundation.

Hajhosseiny, M. (2012) The Effect of Dialogic Teaching on Students' Critical Thinking Disposition *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 69, 1358 - 1368.

Kazepides T (2012) Education as dialogue. *Educational Philosophy & Theory* 44(9), 913-925.

Kibler, A.K., Valdés, G., & Walqui, A. (2020). Reconceptualizing the Role of Critical Dialogue in American Classrooms.

Kirkpatrick, D. (1996, January). Great ideas revisited. *Training & Development*, 50(1), 54.

Kirkpatrick, D. L., & Kirkpatrick, J. D. (2010). Evaluating training programs: The four leveled.). USA: Berrett-Koehler Publishers.

Krueger, R., & Casey, M. (2009). Focus groups: A practical guide for applied research (4th ed.). Los Angeles, Calif: Sage.

Littleton, M. & Mercer, N. (2013). Interthinking: Putting talk to work. Routledge.

Lyle, S. (2008) Dialogic Teaching: Discussing Theoretical Contexts and Reviewing Evidence from Classroom Practice, *Language and Education*, 22(3), 222-240

Madden, M. (2015). Social class dialogues and the fostering of class consciousness. *Equity & Excellence in Education*, 48(4), 571-588.

Malterud, K. (2011). Kvalitative metoder i medisinsk forskning: en innføring. Oslo, Universitetsforlaget.

Mercer, N. & Howe, C. (2012). Explaining the dialogic processes of teaching and learning: The value and potential of sociocultural theory. *Learning, Culture and Social Interaction*. 1. 12–21. 10.1016/j.lcsi.2012.03.001.

Moen, K. & Middelthun, Orvin, A-L. (2015). Qualitative Research Methods, In Petter Laake; Haakon Breien Benestad & Bjørn Reino Olsen (Ed.), *Research in Medical and Biological Sciences: From Planning and Preparation to Grant Application and Publication* (s. 321–378). Academic Press. ISBN 978-0-12- 799943-2.

Patton, M. Q. (1999). Enhancing the quality and credibility of qualitative analysis. *Health Sciences Research*, 34, 1189–1208.

Pinto, L. E., & Portelli, J. P. (2009). Role and Impact of Critical Thinking in Democratic Education: Challenges and Possibilities. In J. Sobocan, L. Groarke, R.H. Johnson & F. Ellett (Eds.) *Critical thinking education and assessment: Challenges and Possibilities*. London: Althouse Press, 299–320.

Reznitskaya, A. (2012). Dialogic teaching: Rethinking language use during literature discussions. *Reading Teacher*, 65(7), 446–456. <https://doi.org/10.1002/TRTR.01066>

Scheerens, J. (2009). *Informal Learning of Active Citizenship at School*. (Lifelong Learning Book Series; No. 14). Springer.

Scheerens, J. (2014). Evidence Based Educational Policy and Practice: The Case of Applying the Educational Effectiveness Knowledge Base. ECPS - Educational, Cultural and Psychological Studies. 1. 83–99.

Shi, Y., Shen, X., Wang, T., Cheng, L., Wang, A. (2021). Dialogic teaching of controversial public issues in a Chinese middle school. *Learning, Culture and Social Interaction*, 30(Part A). <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2021.100533>

Sverdrup, S. (2014). *Evaluering: Tilnærminger, modeller og eksempler*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Tornes, K. (2012). *Evaluering - definisjon og fokus*. I K. Tornes (Red.), *Evaluering i teori og praksis*. Trondheim: Akademika forl.

Torney-Purta, J., & Barber, C. (2011). Fostering young people's support for participatory human rights through their developmental niches. *American Journal of Orthopsychiatry*, 81(4), 473–481.

Torney-Purta, J., & Amadeo, J.-A. (2011). Participatory niches for emergent citizenship in early adolescence: An international perspective. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 633(1), 180–200.

Utdannings direktorat (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/om-overordnet-del/?lang=nob>

Valero, D., Redondo-Sama, G., and Elboj, C. (2017). Interactive groups for immigrant students: a factor for success in the path of immigrant students. *Int. J. Incl. Educ.* 22, 787–802. doi: 10.1080/13603116.2017.1408712

Wegerif, R. (2019). "Dialogic education," in *Oxford Research Encyclopedia of Education*, ed. G. W. Noblit (Oxford: Oxford University Press). doi: 10.1093/acrefore/9780190264093.013.396

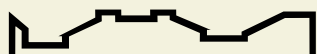
Wegerif, R. (2021) A dialogic approach to education for democratic values illustrated with an empirical study of the effect of Internet-mediated dialogue across cultural differences. In *Moral and Political Discourses in Philosophy of Education* (s. 170–180). Routledge India.

Zúñiga, X., Mildred, J., Varghese, R., DeJong, K., & Keehn, M. (2012). Engaged listening in race/ethnicity and gender intergroup dialogue courses. *Equity & Excellence in Education*, 45(1), 80–99.



Om Nansen Fredssenter

Nansen Fredssenter fremmer fred, menneskerettigheter, dialog og forsoning gjennom opplæring, formidling og dokumentasjon. Våre metoder er utviklet gjennom praktisk dialog- og fredsarbeid i Norge og internasjonalt, i mer enn tretti år. Senteret holder kurs og gir opplæring i dialog og fredelig konfliktløsning, legger til rette for dialog mellom parter i konflikt og arrangerer folkedialog om aktuelle tema, i Norge og med samarbeidspartnere internasjonalt. Nansen Fredssenter holder til på Lillehammer.



Nansen Fredssenter

Nansen Center for Peace and Dialogue

NANSEN FREDSSENTER

Bjørnstjerne Bjørnsons gate 2

2609 Lillehammer

www.peace.no

post@peace.no

+47 612 55 00



@NansenFredssenter



@NansenPeace



www.peace.no