



Personvernregler og forskningsetikk: Blir det fortsatt mulig å gjøre antropologisk skoleforskning?

Protection regulations and research ethics: Will it be possible to conduct anthropological fieldwork among pupils in schools in the future?

Lise Lundh

Stipendiat, Oslo Metropolitan University (OsloMet) / Kulturtanken

Lise Lundh er cand.polit i sosialantropologi fra Universitetet i Oslo og Master of Arts i Ethnomusicology fra The Queen's University of Belfast. Lundh er seniorrådgiver for forskning og utvikling i Kulturtanken (tidligere Rikskonserntene), og for tiden doktorgradsstipendiat ved OsloMet, finansiert av Norges forskningsråd. Hun var medredaktør i boka *Inkluderende praksis. Gode erfaringer fra barnehage, skole og fritid*. I tillegg til ulike perspektiver på inkludering og elevmiljø, har hun skrevet om tradisjonsmusikk i Nord-Irland.

lise.lundh@oslomet.no

Sammendrag

Artikkelen er basert på erfaringer med datagenerering under arbeid med PhD. Nye retningslinjer for personvern trådte i kraft i løpet av perioden, knyttet til EUs datadirektiv fra 2018. De nye retningslinjene fikk innvirkning på arbeidet. Med referanser til litteratur fra norske antropologer som drøfter liknende problemstillinger, argumenterer jeg for at de nye retningslinjene ytterligere forsterker tendensen til at forskning basert på etnografisk metode marginaliseres, mens forskningsdata i økende grad tuftes på et naturvitenskapelig kunnskapssyn. Jeg stiller spørsmålet hvilken kunnskap vi går glipp av innen skoleforskning, dersom deltakende observasjon basert på lang tid i feltet ikke lenger blir mulig. Videre argumenterer jeg for at dokumentasjonskravet knyttet til personvernregulativet kan komme i konflikt med overordnede forskningsetiske regler om ikke å forvolde skade på dem man forsker med.

Nøkkelord

Overordnet forskningsetikk, skoleforskning, samtykkekompetanse, tillit, kunnskapssyn, personvernregler, forhåndsgodkjenning, anonymisering, subjektivitet

Abstract

The article draws on experiences from generating data for a PhD. During the period of fieldwork in a Norwegian school, new regulations based on EU's General Data Protection Regulations (GDPR) were implemented. With reference to similar experiences from various Norwegian anthropologists, the article argues that the new regulations marginalise ethnographic work even further. I suggest that an overall positivistic notion of research data might lie behind this, and I argue that a consequence could be that we simultaneously lose ways to perceive and understand silent knowledge and backstage knowledge. Furthermore, I argue that, in some cases, fulfilling the demand for documentation might inflict harm on people whom the regulations are intended to protect.

Keywords

Research in schools, GDPR, qualitative methods, relational competence, epistemology, overarching research ethics, anonymisation, subjective knowledge

Artikkelen tar for seg noen dilemmaer rundt forskningsetikk og kunnskapssyn relatert til regelverket for personvern. Det empiriske utgangspunktet er hentet fra arbeid med datagenerering knyttet til mitt doktorgradsprosjekt. Midtveis i PhD-prosjektet søkte jeg ny forskningstillatelse hos Norsk senter for forskningsdata (NSD). De nye retningslinjene for personvern som i mellomtiden var innført, medfører at definisjonen av forskningsdata virker å være flyttet enda lenger vekk fra den epistemologi og metodologi som etnografisk metode bygger på. Som Rysst påpeker i en artikkel i dette nummeret, kan det virke som de forskningsetiske retningslinjene hos NSD i økende grad er tuftet på kunnskapssyn og metode som kommer fra naturvitenskap. NSD sine rådgivere er både dyktige og tilgjengelige, og jeg har opplevd en tett og grundig dialog, som har vært både tillitsvekkende og nokså imponerende. Vanskelighetene jeg og flere opplever i forsøket på å etterleve kravene, er neppe uttrykk for en bevisst marginalisering av antropologisk metode. Kanskje er det først og fremst etterlevelse av EUs datadirektiv fra 2018, General Data Protection Regulation (GDPR) som ligger bak. Spørsmålet jeg sitter igjen med etter denne runden, er likevel i hvilken grad det blir mulig å gjøre antropologisk skoleforskning framover. Tidligere utgaver av NAT har også løftet tilsvarende debatter, og det er blitt varslet lenge før de innskjerpede kravene at «NSD sine skjema ikkje egentleg har plass til det antropologiske prosjektet» (Øye & Bjelland, 2012: 148). Hva mister vi i skoleforskningsøyemed dersom vi avskjærer oss fra muligheten til å gjøre forskning basert på deltakende observasjon?

I tillegg stiller jeg spørsmål ved om vi står i fare for å miste overordnede etiske problemstillinger av syne i vårt arbeid med å oppfylle et dokumentasjonskrav på frivillig medvirkning til forskningsprosjektet. Dokumentasjonskravet kan også vise seg å gi en hul beskyttelse for mange. Informasjonsdelen av det informerte samtykke har mange mulige feilskjær, og samtykket kan være tilfeldig, eller styrt av andre hensyn enn individets frie valg. Kanskje kan forutsetninger for, og erfaringer fra det antropologiske feltarbeidet bidra til debatt og refleksjon knyttet til overordnede forskningsetiske vurderinger.

Det innebærer store forskningsetiske utfordringer å ivareta nødvendige hensyn til integritet, medbestemmelse og overordnet forskningsetikk når forskningsfeltet er en institusjon der folk for det første *må* være til stede, i dette tilfellet skolen, og for det andre ikke innehar formell samtykkekompetanse selv, i dette tilfellet barn under 15 år. Det er også spesielt utfordrende å etterkomme kravet til informert samtykke i slike institusjoner¹. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) pålegger oss et særskilt ansvar for aktsomhet i slike situasjoner. Barn behøver ekstra beskyttelse mot overgrep av alle slag, og tilrettelegging for å kunne ta gode egne valg for sine liv. Forskning med barn skjerper behovet for etisk refleksjon og ryddighet ytterligere. Å være barn i forskning er alltid en «interseksjonerende faktor» hevder barne- og familieforsker Janet Boddy (Boddy, 2013: 74.). I sårbare grupper er barna ekstra sårbare. Spørsmålet er om en ytterligere innskjerping av dokumentasjonskravet faktisk styrker en nødvendig beskyttelse av elever, foreldre og lærere med hensyn til alle typer forskning. Hvilken sårbarhet snakker vi om? Hvem definerer hva som er den mest akutte sårbarheten å ivareta, og hvor er informantenes stemme i en slik vurdering og eventuell debatt?

PhD prosjektet

PhD-prosjektet det her er snakk om, er altså antropologisk. Jeg analyserer elevmiljø som kultur i antropologisk forstand. De overordnede problemstillingene handler om elevenes

1. Se også Øye, Bjelland og Skorpens (2007) drøfting om forskning på et psykiatrisk sykehus og Smettes diskusjon basert på hennes egen skoleforskning (Smette, 2019).

opplevelse av inkludering, i betydningen å føle tilhørighet. Elevmiljøet ses i sammenheng med en større satsning på musikkundervisning i en grunnskole. Mitt valg av fokus bygger på tidligere arbeid med inkludering i skolemiljø preget av ulike typer mangfold. I tillegg bygger det på tidligere arbeid med betydningen av musikk og musisering i en sosial kontekst preget av store sosiale motsetninger i Nord-Irland (Lundh, 1991, 1994).

Skolen hvor jeg nå har gjort feltarbeid regnes for å representere stor grad av etnisk mangfold. I tillegg og delvis sammenfallende, er miljøet preget av stort sosio-økonomisk mangfold. Skolens ledelse har valgt å satse på musikkfaget, og det på en litt oppsiktsvekkende måte. Musikkfaget undervises som praktiske ferdigheter på instrumenter knyttet til vestlig klassisk kunstmusikk. Modellen er delvis inspirert av et orkesterprosjekt i Venezuela kalt El Sistema. Alt dette pirret min nysgjerrighet.

Inkludering er nesten blitt et motebegrep de siste årene. Flere nyere skoleutredninger vektlegger betydningen av et inkluderende miljø. I Djupedalsutvalgets rapport argumenteres det for at begrepet inkludering ikke lenger bør forbeholdes elever med funksjonsnedsettelse som skal «inkluderes i noe», men må være et sentralt fokusområde for alle elever i skolen (NOU 2015:2, 2015). Det er viktig for mitt perspektiv at inkludering i skolen forstås som en subjektiv opplevelse. Jeg forholder meg til skoleforskere som Elisabeth og Bengt Persson, som hevder at begrepet inkludering i skolen kun gir mening dersom vi fokuserer på den enkelte elevs opplevelse av å være inkludert (Persson & Persson, 2013). Jeg ønsket å undersøke om musikkfaget undervist på denne måten kunne fungere som en type praksisbasert læring, der både tilegnelse av kunnskap og opplevelse av tilhørighet har kunnet gå noe på tvers av annen faglig styrke, og også på tvers av felles morsmål eller språkferdigheter generelt.

Datainnsamlingen bygger på kvalitative metoder. Jeg har gjort semistrukturerte intervju med elever, foreldre og lærere, men datatilfanget er i vesentlig grad tuftet på deltakende observasjon og små samtaler i forbifarten – i korridorene eller ute i skolegården i friminutene. Grensen mellom datainnsamling og analyse kan være glidende i etnografisk forskning (Fangen, 2010). Min analyse er en variant av tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006), men i motsetning til fag som nesten utelukkende baserer datainnsamlingen på intervju, opererer ikke jeg som antropolog i samme grad med adskilte datasett fra ulike utvalg. Hele skolen, og ideelt sett nærmiljøet er i en viss forstand med i utvalget.

Forskningstillatelse og tilgang til feltet

Tilgang til forskningsfeltet var først gjennom lederen for et orkesterprosjekt ved skolen. Det viste seg raskt at jeg kjente prosjektlederen fra før. Hun hadde vært kornettlærer for min sønn. Jeg tror det at hun visste hvem jeg var, innga prosjektlederen en tillit som har vært helt nødvendig for henne å ha, for å ønske å gi meg eller noen andre tilgang til å forske på praksisen hun var i ferd med å bygge opp og utvikle. I tillegg var hun opptatt av hvordan jeg skulle være til stede: ikke aktiv med spørsmål, men observerende som «flue på veggen», etter hvert gjerne i kombinasjon med at jeg var praktisk håndlanger. Som anerkjent lærer ved skolen var hun en god kontakt og inngang til skolens ledelse.

Rektor er den viktigste personen med hensyn til å få tilgang til å forske i en skole. Uten tillit hos rektor er det vanskelig å gjøre skoleforskning. I dette tilfellet ønsket rektor forskningen velkommen, delvis begrunnet med at han gjerne ville bidra til økt kunnskap om hvordan musikkundervisningen på skolen og det nystartede orkesterprosjektet bidro til elevmiljøet. Dessuten hadde han kjennskap til antropologisk forskningsmetode fra tidligere. At han hadde kjennskap til og tillit til antropologi fra før, var ren flaks for min del. Det ga en umiddelbar åpenhet og god dialog mellom oss.

Ved første kontakt til NSD, etter retningslinjene som gjaldt i 2016, var det utslagsgivende for behovet om å søke tillatelse at jeg skulle gjøre lydopptak av de semistrukturerte intervjuene. Lyden av stemmen er personlige opplysninger i personvernsammenheng. Observasjoner fra tilstedeværelsen i skolen ble ikke regnet som lagring av personopplysninger. Notater fra observasjonene og transkribering av lyd materialet ble begge deler gjort med bruk av pseudonymer, og dermed aidentifisert. Det stilles særskilte krav til innsamling av data om sensitive personopplysninger². Sensitive personopplysninger er relatert for eksempel til straffeforhold, til helse eller til «rasemessig eller etnisk opprinnelse». Skulle jeg generere data om slike tema? Dette var ett av spørsmålene da jeg søkte forskningstillatelse første gang. Nei, i utgangspunktet ikke, tenkte jeg. Jeg hadde ikke planer om å samle på opplysninger om etnisk, og slett ikke om «rasemessig», opprinnelse. Jeg ville heller ikke fokusere på mobbing eller psykisk u-helse. Fra mitt tidligere arbeid med inkludering hadde jeg opparbeidet et fokus som jeg ønsket å videreføre: å fokusere på de inkluderende prosessene heller enn på mobbing og ekskludering. Her skulle jeg ha et spesielt fokus på hvordan inkludering fungerer og kan belyses gjennom musikkundervisningen og orkesterprosjektet. Jeg krysset derfor negativt på spørsmålet i NSD sitt skjema om hvorvidt jeg skulle berøre sensitive tema knyttet til (psykisk) helse, eller til «rasemessig eller etnisk opprinnelse».

NSD hadde anbefalt at informasjon om forskningsprosjektet skulle gis til foreldrene muntlig av kontaktlærer via min skriftlige informasjon som rektor skulle viderefremme til kontaktlærerne. Fremgangsmåten ble begrunnet med at mange av foreldrene ved skolen er nyankomne til landet. Både for å sikre tilstrekkelig og riktig tilpasset informasjon, og for å sikre opplevelsen av trygghet, mente NSD at foreldrene ville bli best ivaretatt dersom de fikk informasjon om den planlagte forskningen fra kontaktlærer i et foreldremøte. Dette var også i tråd med anbefalingene fra rektor. Skriftlig samtykke fra foreldrene ble innhentet fra alle elevene jeg skulle intervjuer, og dermed lagre personlige data fra. Intervjuene ble transkribert aidentifisert. Data fra observasjonene noterte jeg for hånd i notisbøker, og skrev dem inn i min elektroniske feltdagbok på laptop samme kveld eller så fort som mulig, aidentifisert.

Dilemmaer

Mange av dilemmaene jeg møtte handler om de faktiske konsekvensene av at man ikke vet hva man møter i klasserommet i det man søker forskningstillatelse. Dette er i tråd med andres erfaringer. (Se for eksempel Busher & Fox, 2019; Fangen, 2010; Rysst, 2020; Smette, 2019; Øye & Bjelland, 2012). Noen av de etiske problemstillingene burde jeg kanskje forutsett i større grad, men det ligger også i fagets natur og styrke å være åpen for å bli overrasket når man forsøker å «figure out what the devil they think they are up to» (Geertz, 1983: 58).

Jeg hadde laget en intervjuguide i tråd med kravene fra NSD. Man skal imidlertid ikke være lenge i en klasse før elevene forteller både fra hjemmesituasjonen, tanker de får i møter med en tekst de leser, eller opplevelser fra friminuttet. Min erfaring var at mange av elevene, i alle fall opp til 5. klasse, svært gjerne tar kontakt med en ny voksen i miljøet. For meg ga dette selvsagt veldig gode data. Det ga innsyn i elevenes tenkemåter og prioriteringer.

Å stille de gode spørsmålene krever noen ganger en type kunnskap man bare får ved å «henge rundt» og bli litt kjent med folk. Vi bruker oss selv, vår empati og vår relasjonskompetanse i forskningsfeltet (Wikan, 1992), og er jo avhengige av mellommenneskelig tillit, i det vi inviterer dem vi forsker med til å dele sine erfaringer og tanker.

2. Begrepet *sensitive personopplysninger* er nå hos NSD erstattet av *særlige kategorier av personopplysninger*. Innholdet og implikasjonene med hensyn til det som skrives i denne artikkelen, er det samme.

Forskerrollen

Dataene mine inneholder altså hendelser og samtaler som utspiller seg mellom forskeren og elever, samt mellom forskeren og lærere for den saks skyld. Jeg lot ikke som jeg ikke var til stede i skolen, hverken som observatør, og heller ikke som voksen som også av og til kunne hjelpe med skolisser eller flytte notestativ. Dette handler om forskningsetikk på to plan: Med hensyn til kunnskapsproduksjon mener jeg det er ærligere å skrive seg selv inn og erkjenne det subjektive i det man observerer. Med hensyn til overordnede forskningsetiske krav om å ikke å forvolde skade eller ulempe hos dem man forsker med, handler det om å erkjenne at barn ikke alltid er omforent med hva en «forskervoksen» er. Å trøste et barn som har slått seg eller å mekle i en krangel, inngår ikke i forskerrollen ble jeg minnet på i min midtveisevaluering, men man har jo ikke bare én rolle, og dette er ikke noen man alltid kan bestemme selv. Å nekte å ta voksenrollen når en førsteklasing plutselig kommer gråtende i skolegården, kan føre til tillitsbrudd overfor voksne. Som også påpekt av Neumann og Neumann (2012): Det er et stort fravær av fokus på eller råd omkring betydningen av hva forskeren uunngåelig bringer med seg inn i feltet, og for så vidt også på hvordan hun skal forholde seg til de følelsene hun får overfor feltet og individene hun blir kjent med.

Også andre elever enn dem jeg hadde oppgitt at jeg skulle arbeide med i søknaden til NSD, tok kontakt i friminuttene. Jeg opplevde at enkelte som kanskje var litt ensomme, søkte spesielt etter noen å snakke med. Min rolle var jo absolutt ikke å steppe inn for sosiallærer eller andre lærere på inspeksjon. Likevel følte det grunnleggende uetisk å avvise et barn. Jeg satt jo åpenbart der og var en tilgjengelig voksen.

Lærerne i de klassene jeg var inne i forklarte for elevene hvem jeg var, og ga samtidig meg en anledning til å fortelle mer utfyllende om hva jeg så etter og skulle skrive om. Jeg brukte god tid på å forklare de elevene som ønsket, og alle dem jeg skulle intervju, om prosjektet, hva forskning er, og om deres rettigheter til å trekke seg før, under og etter deltakelsen i et intervju, samt å bare snakke om det de selv ønsket. Mange var interessert, og noen hadde spørsmål. For eksempel lurte noen på forskjellen mellom en forsker og en forfatter, og om jeg også var på andre skoler. Likevel er det min erfaring at for de fleste elevene var jeg uansett først og fremst en voksen.

Sensitive personopplysninger

Som beskrevet innledningsvis hadde jeg planlagt å fokusere på inkluderende prosesser, ikke på mobbing og ekskludering. Intervjuene kretset mye om deltakelsen i orkesteret, instrument- og musikkvalget, og om øving og samspill. Likevel opplevde jeg at elevene også fortalte om helt andre situasjoner og erfaringer enn de jeg spurte om, og også om mobbing og vonde følelser som kunne tangere sensitive opplysninger som jeg ikke hadde søkt tillatelse til å snakke om. Jeg vil illustrere med et eksempel fra en intervjusituasjon:

Etter noen måneder med observasjon i ulike kontekster i skolen, gjennomførte jeg individuelle intervju med et par syvendetrinns-jenter. Vennskap, å ha noen å sitte med og det å bli likt, var sentrale tema for jentene. Midt i samtalen med en som etter mine observasjoner hadde høy status i klassen, en person som i tillegg var en klok ung dame, stoppet hun opp, så skarpt på meg og sa: «Jeg ble mobbet da jeg var liten, vet du». Jeg ble nokså perpleks. Både av nyheten som overrasket meg og av situasjonen som var oppstått i intervjuet. Jeg tenkte at jeg ikke hadde lov til å gå videre på et tema jeg ikke hadde søkt tillatelse til å snakke om i et intervju, og som til og med kunne tangere tema relatert til psykisk helse. Derfor avskar jeg henne ved å minne henne om nåsituasjonen. Dette har jeg tenkt mye på i ettertid. Jeg er selvsagt ergerlig over å ha mistet muligheten til å få verdifull informasjon om prosessen som endret jentas status, og hennes opplevelse av forløpet. Dette kunne gitt viktig kunn-

skap. Kanskje var det heller ikke så sunt for den unge jenta som plutselig åpnet opp en annen dør enn forventet den gangen jeg skrev intervjuguiden. Hvorfor hun valgte å dele denne informasjonen, vet jeg jo ikke, men det var helt klart hennes eget valg i situasjonen. Fra hennes perspektiv var dette kanskje viktig informasjon å dele med en forsker, selv om jeg ikke hadde spurt. Kanskje hun hadde forventet at jeg skulle spørre om det – hun hadde kanskje ikke studert intervjuguiden så nøye eller kanskje fikk hun bare en impulsiv trang til å fortelle om dette minnet. Jeg hadde ingen mulighet til å stoppe uttalelsen, men jeg stoppet en mulig videre samtale om den sensitive informasjonen hun ga. I ettertid spør jeg meg selv om det faktisk var riktig fra et etisk perspektiv å ikke la henne fortsette om temaet.

Jeg burde selvsagt ha forutsett at slike tema kunne komme opp da jeg ville fokusere på elevmiljø, vennskap og samhold. I etterpåklokskapens lys ser jeg også at jeg kanskje kunne ha fortsatt å la henne snakke om temaet. Jeg tror jeg var så redd for å gjøre noe «ulovlig» ved å få så personlige data og ikke minst få så stor tillit, i forhold til hva det legges opp til i formalkravene, at jeg var mer forsiktig enn jeg strengt tatt behøvde. Det går en grense med hensyn til å holde seg til de intervjuguidene som foreldrene har lagt til grunn for sitt informerte samtykke, og den justering man er nødt til å ta fordi virkeligheten viser seg så mye mer levende, uforutsigbar og utfordrende enn forestillingene vi har når vi skriver intervjuguide. Hvor går denne grensen?

Jeg mener episoden også illustrerer styrken ved etnografisk arbeid. Å bruke måneder i samme skolemiljø gjør at man bygger relasjoner og oppnår gjensidig tillit. Det er lett å forestille seg hvor ulikt man ville opptre i et intervju med en forsker som har vært til stede ved skolen i fjorten dager, i forhold til en som har vært der i mer enn ett år. Når man har vært der i lang tid, regnes man – og med rette dersom man har gjort jobben sin – som en som innehar en hel del implisitt lokal kunnskap (se også Smette, 2019). Som forsker får man tilgang til en helt annen type kunnskap når man intervjuer eller samtaler med folk som man har kjent i miljøet gjennom et år. Representerer ikke dette en type kunnskap som det kan være viktig for samfunnet å bygge opp med tanke på å forstå sosiale prosesser i skolen?

Hva om samtalen med syvendetrinns jenta i eksempelet ovenfor hadde utspilt seg etter skoletid på en benk i skolegården? Da hadde det ikke vært et intervju, og jeg hadde rett nok ikke gjort opptak og dermed ikke registrert personopplysninger i betydningen hatt hennes stemme på en lydfil. Dersom informasjonen var blitt gitt i skolegården av en jeg da hadde innhentet tillatelse til å intervju, ville jeg kunne ta det med som data? Det er mulig vi ville være tjent med en utvidet debatt omkring forskningsetikk knyttet til skoleforskning. Med hensyn til å få tillatelse til å forske i en grunnskole, bør det diskuteres om det kanskje er av større betydning for elevenes velferd og for ivaretagelse av deres integritet hvordan de blir møtt av forskere, enn om samtalene en tid er festet til lydopptak.

Anonymisering – og anonymiseringens baksider

Jeg har lagt stort arbeid i anonymisering under skrivearbeidet. I noen tilfeller har jeg opprettet flere pseudonymer for én person. Der jeg mente det ikke hadde betydning, har jeg også noen ganger skiftet kjønn på aktører i teksten. Norge er et lite land og Oslo en liten by. Det finnes ikke veldig mange tilsvarende musikkundervisningsopplegg. De som virkelig ønsker, eller som har god kjennskap til musikkundervisning i Norge, vil kunne finne fram til hvilken skole jeg skriver om, og da er noen roller, som for eksempel en solist blant elevene, vanskelig å anonymisere helt. Derfor har jeg tatt med i informasjonsskrivene til foreldre som gir informert forhåndssamtykke, en advarsel om at det vil være en viss mulighet for å gjenkjenne skolen. Dette altså til tross for at jeg anonymiserer så godt det lar seg gjøre uten å miste noe av hovedfokuset for avhandlingen av syne – nemlig

musikkundervisningen. Det har slått meg at det må gå en grense et sted mellom anonymisering og løgn.

Det kan være vanskelig, og det er kanskje heller ikke ønskelig, å avgrense feltet for snevert i en etnografisk studie. Konteksten er viktig og gir verdifulle momenter til forståelsen av sammenhenger. Tilfeldige samtaler med den lokale bibliotekaren og lokale butikkmedarbeidere har for eksempel gitt meg nyttige perspektiver, blant annet på identitet knyttet til det spesielle området skolen befinner seg i. Jeg har også vært til stede ved politiske debatter om bydelen hvor skolen ligger, der flere av beboerne hadde engasjerte innlegg. Det er mulig å finne fram til noen av disse personene i etterkant, gi informasjon om PhD-prosjektet og spørre om samtykke til å innlemme deres utsagn i datamaterialet. På den andre siden vil inkludering av slike data gjøre det enda lettere å gjenkjenne skolen. En må derfor kanskje velge mellom bedre og dypere kunnskap, ved å forstå prosesser på skolen også i lys av prosesser i lokalmiljøet – eller sikrere grad av anonymisering. Uansett: Å unngå å ta opplysninger om konteksten med i analysen, er også et valg som har forskningsetiske aspekter.

Paradoksalt nok: Mange av barna og foreldrene jeg har forsket med, har helt eksplisitt ønsket å framstå med fullt navn. Ansatte ved skolen er også stolte over hva de har fått til, og de ønsker at deres arbeid, elever og resultater skal synes. En slik synlighet er selvsagt problematisk med hensyn til beskyttelse av personvernet, spesielt overfor barn, som ikke har så god oversikt over hva synlighet kan innebære. Hva kan dette ønsket om å stå fram med navn og bilde henge sammen med? Jeg tror ikke nødvendigvis at det handler om eksponeringstrang. Noen mennesker opplever mer enn andre å bli usynliggjort eller å bli snakket på vegne av. Under et tidligere arbeid blant elever med funksjonsnedsettelse og deres familier, opplevde vi krav fra noen av informantene at dersom de skulle være med i prosjektet, måtte de og barna deres få framstå med fullt navn. Informantene begrunnet dette med at de hadde følt seg usynliggjort i hele sitt liv. Nå ville de endelig og for en gangs skyld få stå fram og synes (Lundh, Hjelmbrække, & Skogdal, 2014). Øye, Bjelland og Skorpen (2007: 2303) ser det samme hos de psykiatriske pasientene i sin studie. Jeg tror også barn og unge lett føler seg snakket på vegne av, og vil bli tatt på alvor. Mange har sterke meninger. De vil at deres meninger skal bli hørt, og de vil stå som avsendere selv. Det er jo noe utilfredsstillende ved å delta med viktig informasjon, for så ikke å bli kreditert.

Vi trenger barn og unges kunnskap om deres egen situasjon og oppvekst-vilkår, gitt med deres egen stemme (Øverlien, 2013). I vår helt nødvendige omsorg for og beskyttelse av personvernet, går vi kanskje i en annen felle: Vi fratrar folk stemmen, samtidig som vi risikerer å gå glipp av svært viktig informasjon for å kunne skape bedre oppvekstmiljø.

Det er ingen enkle svar på dette. Anonymisering er viktig i skoleforskning. Jeg mener likevel det er et tankekors at vi trosser involverte informanter som ønsker å synes – både de samtykkekompetente foreldrene, og de vi anser for «ikke samtykkekompetente».

Samtykke og samtykkekompetanse

I møte med elevene ved skolen jeg skriver om, tenkte jeg ofte det samme som Øye, Bjelland og Skorpen (2007) stadfestet i sin artikkel om forskning ved et psykiatrisk sykehus: Det at enkelte defineres til ikke å ha formell samtykkekompetanse i forskningsøyemed, betyr ikke at de ikke er i stand til å gjøre gode vurderinger og kunne ta egne valg. Noen av elevene ved skolen «min» kom fra hjem som det av ulike årsaker var vanskelig å kontakte. Samtidig var flere av disse elevene veldig interessert i å snakke med forskeren, spesielt i ett tilfelle der foreldrene ikke returnerte tillatelse til intervju, mens eleven selv uttrykte at han veldig gjerne ville delta. Dette var en gutt på 3. trinn, som var mer enn gjennomsnittlig engasjert i musikkundervisningen og gjentok mange ganger at han så gjerne ville intervjues. Det ble

selsvagt ikke noe av dette intervjuet, men jeg tenker på det hver gang jeg ser ham: Var det etisk riktig å overhøre guttens ønske om å delta i et intervju om musikkundervisningen ved skolen selv om foreldrene kanskje ikke bifaller, og selv om dette er slik jeg da må handle i henhold til personvernreglene? Det kan like gjerne være at foreldrene hadde glemt lappen. Jeg sendte skrivet med hjem en gang til, men etterlyste det ikke muntlig, av frykt for å utøve press.

Samtykke kan være tuftet på mange andre hensyn enn egne frie valg om deltakelse. I sin forskning på en videregående skole, erfarte Smette (2019) at noen ungdommer trakk sitt samtykke tilbake da de oppdaget at noen medelever de så opp til ikke hadde samtykket. Også foreldrenes samtykke kan handle om andre forhold enn om de rent faktisk ønsker å delta i forskningen. Det kan for eksempel handle om forholdet deres til skolen, eller et ønsket forhold til skolen (Nikkanen, 2019; Smette, 2019), eller det kan handle om manglende overskudd til å forholde seg til alle skriv som kommer.

Hva er etisk forsvarlig i en emisk forstått kontekst?

Det er udiskutabelt svært viktig at alle får informasjon om pågående forskning, og om deres rettigheter til å ikke delta, men det er ikke gitt at den informasjonen som når fram til en norsk høyt utdannet middelklassemor vil ha samme nytteverdi for en mor med flyktningbakgrunn som har bodd i landet i ett år og ikke har tillit til, eller kanskje til og med er redd for, myndighetene. Ofte er det barna som oversetter skriv fra skolen for foreldre som ikke kan norsk. Informasjonskravet hos NSD kan i noen situasjoner fremkalle dilemmaer som kan belyses via det antropologiske begrepsparet emisk/etisk³. Alle skal ha reell tilgang til informasjon om hva forskning er og hvilke valgmuligheter og rettigheter de har som deltakere eller ikke-deltakere i et forskningsprosjekt. Skal vi anlegge et emisk perspektiv på dette, kunne vi tenke slik: Et detaljert informasjonsskriv kan for mange som ikke behersker norsk eller er vant med vestlig forskningstradisjon, like gjerne oppfattes som enda et skriv de ikke makter å forholde seg til, og det kan føre til at de bare neglisjerer skrivet, eller de blir redde for at det er forbundet med krav fra myndighetene som de ikke har oversikt over. I noen tilfeller vil det ikke nødvendigvis forandre saken om informasjonsskrivet blir oversatt til et annet språk, dette trenger ikke bety at de ikke ønsker å delta med sine erfaringer i forskningsprosjektet. Kanskje tvert imot. Slik oppfattet jeg at NSD-rådgiveren resonnererte i første runde, da de første gang anbefalte prosjektet og instruerte at informasjonen skulle gis foreldrene muntlig av kontaktlærer.

Vestlig forskningstradisjon, inklusive kravet til dokumentert informert forhåndssamtykke, er i følge Busher og Fox (2019) ukjent i afrikanske land. Det kan framstå som litt etnosentrisk å opptre som om dette er den eneste etiske forsvarlige håndteringen av forskning som involverer opplysninger om enkeltmennesker. Videre kan det framstå litt paternalistisk å opptre med klare forhåndsdefinerte skiller mellom hvem som er, eller ikke er samtykkekompetente, og hvem som er de mest sårbare (Oeye et al., 2007; Smette, 2019).

Ny søknad etter nye retningslinjer, og nye dilemma

Da jeg søkte fornyet forskningstillatelse høsten 2019, ville jeg forsikre meg bedre mot å komme i en situasjon der jeg ble usikker på om jeg hadde lov til å høre det en ungdom ønsket å fortelle. Jeg svarte derfor bekreftende på spørsmålet om jeg skulle berøre person-

3. Begrepsparet kommer opprinnelig fra lingvistikk, Kenneth Pikes begrepspar phonemic/phonetic (Pike, 1967), og henspeiler svært kort fortalt på et blikk innenfra en tradisjon kontra et blikk utenfra på den samme.

opplysninger knyttet til «rasemessig eller etnisk opprinnelse». Følgelig måtte jeg gjøre informantene spesielt oppmerksomme på at tema knyttet til «rasemessig eller etnisk opprinnelse» kan berøres. At man har gitt opplysninger om at sensitive tema kan komme til å berøres, må kunne dokumenteres, og må derfor inkluderes i informasjonsskrivene til de som skal delta, altså foreldrene ved skolen. Jeg har nå gjort dette i de nye informasjonsskrivene. Samtidig er jeg litt redd for at det gir gale signaler om hva studien egentlig handler om. Jeg undrer meg også over hvilket signal jeg gir til foreldre og elever ved en skole der mange av elevene har annen etnisk bakgrunn enn norsk, og mange av disse også er sosialt utsatt. Å si at tema om «rasemessig eller etnisk opprinnelse» kan komme til å berøres, kan lett misforståes som at det er etnisk opprinnelse og problemer knyttet til «fremmedkulturell» bakgrunn forskeren egentlig er ute etter. Noen av disse foreldrene er hypersensitive, for ikke å si traumatiserte av opplevelser knyttet nettopp til slike tema og hva det har ført til av ubehageligheter og farer for familiene deres.

Skjerpede regler om forhåndsgodkjenning

I den nye tillatelsen fikk jeg ikke lov til å observere enkeltelever i gruppen uten skriftlig samtykke fra foreldrene. Hvordan observerer man en gruppe eller en skoleklasse uten å se enkeltelever? Er det ikke sammensetningen av individer, likheter og ulikheter som utgjør gruppen? Øye og Bjelland (2012) argumenterer med at antropologer ikke er interessert i det personlige som sådan – i en mer privat forstand. Antropologer er interessert i det sosiale aspektet ved en person. Enkeltindividers relasjoner til hverandre har aspekter som ikke først og fremst er private. Likevel er, som Øye og Bjelland påpeker (2012: 153), hele antropologiens kunnskap om slektskap bygget på inngående kjennskap til enkeltpersoners private forhold. Hvordan er det mulig å skrive fra et elevperspektiv, eller fra et hvilket som helst aktørperspektiv, uten å fokusere på og skrive om aktøren – altså om enkeltmennesket? Jeg skriver i en forskningstradisjon som er tuftet på at inkludering handler om elevenes egne opplevelser av å være inkludert (Persson & Persson, 2013). Den eneste måten jeg ville kunne beskrive elevenes utvikling i sosiale relasjoner, eller for den saks skyld utvikling på instrumentet, uten å fokusere på enkeltmennesket, vil være ved å telle antall hendelser i en gruppe. Det ville gi en helt annen type kunnskap. For å kunne fortsette å gjøre etnografisk forskning i en skole, må vi altså få underskrifter fra alle foreldrene ved skolen, basert på informasjonsskriv som veldig mange av foreldrene av ulike årsaker ikke leser.

Alternativer når man ikke får forhåndsgodkjenning av alle

Skriftlig informert samtykke er et nesten umulig krav å etterkomme i en skole med stor mobilitet. Så å si hver uke kommer det nye elever til denne skolen, mens andre flytter ut av skolekretsen. Mange av de som kommer, kan ikke norsk, og foreldrene kan ikke forventes å ha overskudd til å sette seg inn i hva et forskningsprosjekt om musikkundervisningen ved skolen innebærer. Man må da unnlate å observere eller skrive om disse elevene. Jeg opplever at dette er løsningen det legges opp til – man utelater dem simpelthen fra datatilfanget. Samtidig er det kanskje nettopp noen av disse elevene det er ekstra viktig å få kunnskap om i et inkluderingsperspektiv. Rent praktisk å skille ut de elevene der foreldrene har godkjent deltakelse i et annet rom for å bare observere der, vil være krevende for skolen og ødelegge deler av undervisningen for elevene. I tillegg vil en slik spesielt sammensatt gruppe kunne gi en helt annen setting for deltakende observasjon enn den skoleklassen man i utgangspunktet skulle beskrive.

Hvordan forholde seg til andre tilfeldige personer i nærmiljøet som man ikke har søkt om forhåndsgodkjenning fra? Dette kan for eksempel være bibliotekaren, eller deltakere i et

lokalpolitisk møte, eller folk man får engasjerte kommentarer fra utenfor et slikt møte. Man kan selvsagt gå med et godkjenningsskjema i lommen slik at man i situasjoner hvor man kommer i snakk med noen, kan trekke det fram og få en underskrift før samtalen fortsetter, men det er ikke alltid det er praktisk eller ønskelig å gjøre slikt. Hvordan ville vi for eksempel reagere dersom en person vi snakker et par ord med på trikken eller i forbifarten på et møte, plutselig trekker fram et papir og ber om en signatur? Finnes det andre og bedre måter å beskytte folks integritet og personvern på?

Tillit

Da jeg samme høst, i forbindelse med den ønskede utvidelsen av feltarbeidet, tok kontakt med den nye rektoren ved skolen og spurte om tillatelse til fortsatt å få «henge litt rundt» i gangene og følge med i musikktime, var jeg litt engstelig for hva svaret ville bli. Den nye rektoren var ikke like kjent med antropologifaget som den forrige rektoren hadde vært. Jeg hadde snakket med den nye rektoren da han tidligere var ansatt ved skolen i en annen stilling, og jeg kjente ham som effektiv og ambisiøs. Responsen var overveldende positiv: «Du er velkommen her når som helst». Dette var selvsagt hyggelig å høre.

Tillit er nødvendig fra et antropologisk synspunkt for at folk skal slappe av og opptre naturlig selv om forskeren er til stede. Bare da kan vi få mulighet til å delta i og observere hverdagslivet. Samtidig er den type informasjon jeg er ute etter, ikke mulig å forutse. Det er dermed ikke mulig å søke tillatelse til å snakke om dette på forhånd. Tillit framstår nesten som en risiko. Å være til stede i skolemiljøet over lengre tid kan utgjøre en risiko for at en oppnår tillit hos elever og ansatte i skolen, slik at de snakker om forhold de ikke har blitt informert om, og det heller ikke har blitt søkt tillatelse om.

Observasjonsdata og subjektivitet

Norges forskningsråd (NFR) definerer forskningsgenerert data som «...registreringer, nedtegnelser og rapporteringer i form av tall, tekst, bilder og lyd som genereres eller oppstår underveis i forskningsprosjektet» (Forskningsradet.no). Det er altså nedtegnelsen – i mitt tilfelle i en gammeldags notisbok og senere på laptop – som gjør materialet til forskningsdata. Observasjoner og nedtegnelser av adferd og hendelser inngår i materialet. Det samme gjør nedtegnelser av små dialoger mellom aktører, eller mellom forsker og aktør. Som antropolog mener jeg at tanker og assosiasjoner forskeren får mens hun er til stede, eller senere får gjennom refleksjon over observasjoner, også utgjør en del av materialet. Fra et antropologisk perspektiv er det et kjent fenomen at hendelser vi blir overrasket over i forskningsfeltet, ofte representerer spesielt verdifulle data (Fangen, 2010; Rysst, 2020). Å bli overrasket er en subjektiv følelse, noe som oppstår inne i forskeren i møte med noe som skjer i feltet. Å «samle det inn» er å skrive det ned, og dermed generere det som del av forskningsmaterialet. Forskeren bruker dermed seg selv, sin egen erfaringsbakgrunn og forforståelse i forskningen. Dette er, som påpekt blant annet av Neumann og Neumann (2012), både vesentlig og uunngåelig i kvalitativ forskning. På samme måte som det er uunngåelig å inngå i en relasjon til dem man forsker med (Neumann & Neumann, 2012). Å erkjenne dette, er også å erkjenne at forskningsdata både har objektive og subjektive kvaliteter.

I større og større grad, slik jeg oppfatter det, betyr kvalitativ metode, i alle fall innenfor skoleforskning, semistrukturerte intervju. Tilgang til enkeltelevers opplevelse av å være inkludert kan man få ved å spørre dem, vil noen hevde, men det å spørre elever om følelser knyttet til sosial inkludering kan være problematisk nettopp av hensyn til behovet for å være varsom overfor utsatte grupper og i samtaler om sensitive tema.

Det er også visse begrensinger ved bare å få kunnskap basert på selvrepresentasjon, som også påpekt av Øye og Bjelland (2012). En får da god tilgang til en fasade. I intervjuene opplevde jeg ofte at elevene svarte det de antok at jeg som voksen gjerne vil høre. Eller det motsatte: De ønsket å provosere meg litt og svarte noe de trodde ville sjokkere meg. I intervjuer får vi i vesentlig mindre grad tilgang til kunnskap om det Goffman kaller «backstage» (Goffman, 1959), for eksempel bakenforliggende verdier, motiver og hierarkier som de forholder seg til og kanskje konkurrerer om, men uten at de ønsker å fremstille det.

Det er heller ikke sikkert at all kunnskap om inkludering av en selv eller av andre i gruppen er noe elevene nødvendigvis *kan* formulere. Etter det jeg kan se så langt, er mange av disse ferdighetene taus kunnskap, og noe som elever praktiserer og har kunnskap om, kanskje uten at de er seg det eksplisitt bevisst, og/eller uten at de kan beskrive det (Polanyi, 2009).

Å få tilgang til kunnskap som av ulike årsaker er «taus», vil ikke være mulig i et forskningsdesign basert på ferdig utarbeidede intervju. Å ha et felt i slutten av spørreskjemaet for egne innspill, er langt ifra det samme som å kunne vektlegge uttalelser og små samtaler i løpet av en arbeidsdag eller i lek, og sammenholde det med observasjoner fra lengre kjennskap til miljøet.

Den anerkjente skoleforskeren Michelle Fine baserer mye av sin forskning i skolemiljø i New York på deltakende observasjon (Fine, 1991). Fines forskning viser etter mitt syn hvordan observasjonsdata kan være avgjørende for å få innsikt i hva som reelt sett ligger bak slike fenomen, som i dette tilfelle frafall i videregående skole i New York. Selv om Fines forskningsfelt er i USA og deler av konteksten og forskningsresultatene derfor ikke er helt overførbare til norske forhold, er de metodiske forutsetningene overførbare. Observasjoner av enkeltelever danner grunnlag for generering av data om årsaker til enkeltelevers bevisste eller ubevisste valg om å ekskludere seg selv fra skolen.

Kvalitativ metode i forvitring i skolefeltet?

Kvalitativ metode ser nå ut til å bli ensbetydende med godt planlagte intervju av et forhåndsbestemt og definert utvalg. Jeg opplever at personvernkravene til forhåndsgodkjenning og intervjuguides springer ut fra arbeid med spørreskjema som skal behandles kvantitativt. Implisitt i dette er en forestilling om at de vi snakker med, er en type «forskningsobjekter» som vi forsker «på», samt at svarene er størrelser som kan telles. Videre impliseres en idé om at forskningsobjektene er så like at de kan sammenliknes. I mitt tilfelle er nettopp et stort kulturelt, språklig og sosialt mangfold en viktig dimensjon ved studien.

Mange av mine kolleger innen utdanningsvitenskap, som baserer forskningen på intervju, opplever at det er nokså vanskelig å få tilgang til å forske i skolen. Jeg tror denne motstanden mot å ta imot forskere har sammenheng med at det generelle fokuset på skolen er stort og at lærere og skoleledere opplever store arbeidskrav, både formelt og menneskelig ved å skulle ivareta alle elevenes til dels sprikende behov. Lærerne har også store og tidkrevende dokumentasjonskrav. Å sette av tid til å la seg intervju i en allerede proppfull arbeidsuke, kan rett og slett bli for mye. Det å ha en etter hvert kjent person til stede for å observere og bli en del av miljøet, kanskje være mindre krevende for skolen. Antropologers mål om å søke å finne fram til aktørens eget perspektiv, heller enn å skulle evaluere noe, kan i tillegg framstå som et mindre truende utgangspunkt for å la seg observere.

Ønsket om «evidensbaserte» undervisningsmetoder kan være drivende for en viss type kunnskapssyn – kunnskap som framstår som udiskutable fakta. Et slikt kunnskapssyn overført på skole og utdanning kan gi inntrykk av at det både er større grad av kausalitet og min-

dre grad av kompleksitet enn det mange anerkjente skoleforskere hevder å se. Den anerkjente pedagog og forsker Gert Biesta argumenterer for en *transactional epistemologi* (Se for eksempel Biesta, 2010, 2013). En transaksjonell epistemologi kan sees som en antipositivistisk kritikk og forutsetter at produksjonen av kunnskap involverer både avsender og mottaker. Leseren er også delaktig i produksjonen av en «sannhet». Et slikt kunnskapssyn, hevder Biesta, er nødvendig for å få frem at utdanning er verdibasert og henger sammen med utdanningens mål (Biesta, 2010). Det er selvsagt sammenhenger mellom forvaltningen av skolen og hva en ser som utdanningens mål på den ene siden og forvaltningen av forskning på den andre siden. Et elevsyn som innebærer at elever er beholdere som kan og bør fylles med objektive fakta, står noe i kontrast til en dannelsesorientert skole. Disse to perspektivene på skole fordrer også ulike former for skoleforskning. Det er lettere å måle og telle reproduksjoner av «fakta» en har pugget enn det er å måle dannelse. Å redusere skoleforskning til «what works», vil kunne utelukke dypere kunnskap om sammenhenger. Hva slags forskning vi skal ha, er til syvende og siste et politisk valg.

En kan også stille spørsmål ved om alt presset på antall publiseringer, «tellekantsystemet», er drivende på en tendens til å fremelske visse forskningsmetoder. I alle fall er det tydelig at behovet for å gjøre unna datainnsamlingen raskt øker med kravet om flere tellekanter hos vitenskapelig ansatte. Tid er penger. Samtidig må vi spørre oss hva som er det viktigste ved å produsere kunnskap og hva også den forskningsgenererte kunnskapens mål er. På samme måte som Biesta (2010) etterspør et fokus på målet med utdanningen i skolen, må vi etterspørre målet med forskning.

Parallelt kan man lure på om fokuset på dokumentert forhåndssamtykke er uttrykk for en positivistisk måte å dokumentere etisk etterrettelighet på – som egentlig kan være nokså hul.

Kvalitative former for personvern?

Det ville være interessant å se en utvikling av de forskningsetiske retningslinjene som i større grad baserer seg på et kvalitativt metodologisk paradigme. Etterrettelighet i forskning handler også om vårt forhold til hva sannhet er, og hvordan ulike typer kunnskap er tilgjengelig innenfor ulike paradigmer.

Det Traianou kaller en *phronesis*-tilnærming til etikk (Busher & Fox, 2019) bygger på antropologers håndverk, og måten vi driver vår forskning på. Her blir etisk refleksjon jамført med en ferdighet man stadig må anvende, videreutvikle og tilpasse. Ikke så ulikt vårt arbeid i feltet for øvrig: Vi føler oss frem og avveier hele tiden hva som er viktig for dem vi snakker med; hvordan vi kan spørre på måter som ikke er støtende; hvordan vi kan bli regnet som en slags insider slik at vi kan ha håp om å finne the native's point of view. Kan vi tenke slik at den tilliten vi oppnår i seg selv er uttrykk for frivillig medvirkning? Tillit er ikke en målbar størrelse, og den er heller ingen garanti for bakenforliggende hensikter eller misbruk, men tillit er kanskje likevel en av flere indikatorer på etisk etterrettelighet.

Øye, Bjelland og Skorpen (Oeye et al., 2007: 2305) foreslår at forskningstillatelse, eller i alle fall etiske vurderinger av forskning innenfor helseinstitusjoner, skal kunne gis i et slags bruker-pasient råd. Noe tilsvarende foreslås av Beach og Arrazola: «Vi skulle kunne etablere refleksive rom for forskere, hvor vi i samarbeid med informanter og *gatekeepers* spesifikt for ulike forskningsfelt/ lokasjoner kunne drøfte utfordringer og forhold, for etablering av god etisk forskningspraksis basert på lokale forhold. (Busher & Fox, 2019: 11, min oversettelse)⁴.

4. «...reflexive spaces for researchers need to be constructed with research project participants and gatekeepers who...for discussions about how to construct ethical research practice for a project on a particular site»

Dette er interessante forslag, som tar høyde for behov for tilpassede forskningsetiske praksiser innen kvalitativ forskning.

Avslutning

Skolen kan betegnes som en gråson mellom det offentlige og det private (Eriksen & Sajjad, 2015). I skolen skjer sosialisering, dannelse og kunnskapsproduksjon hos den oppvoksende generasjon. Det er avgjørende at vi beholder nødvendig transparens og åpenhet omkring hva som skjer på en så viktig arena, som argumentert også av andre skoleforskere (se for eksempel Smette, 2019). Vi må sørge for at skoleforskning ivaretar elevenes rett til medbestemmelse og skolens behov for arbeidsro. Skal vi få tilgang til kunnskap om barns opplevelser fra barnas eget perspektiv, kan vi ikke utelukke forskningsmetoder som innebærer deltakende observasjon over tid.

Jeg har argumentert for at retningslinjer for personvern som baserer seg på like og sammenliknbare størrelser, kan virke etnosentriske, og risikerer å skade mer enn de beskytter. Videre har jeg argumentert for at resultatet av utviklingen slik den ser ut nå, kan vise seg fatal med tanke på muligheten for å få tilgang til taus kunnskap, praktisk kunnskap og tatt for gitt-heter som man ikke uten videre kan formulere i en intervjusituasjon.

Å skrive inn konteksten i analysen går ofte for mye på bekostning av kravet til anonymisering. Ingen skal kunne kjenne igjen skolen. En må anonymisere til en slik grad at det oppleves som en produserer informasjon som er på grensen av løgn. Samtidig er det å bli gjenkjent som skolemiljø noe alle dem jeg har snakket med i snart to år – lærere, ledere, elever og foreldre – ville ønsket velkommen. Å utelate anonymisering er selvsagt ikke noen enkel diskusjon eller noe jeg uten videre argumenterer for, men det bør gi grunn til refleksjon – også hos instanser som NSD. Kan man for eksempel, som Smette foreslår (2019), se for seg et skille mellom intern og ekstern anonymitet? Å holde noe konfidensielt internt kan i noen sammenhenger være viktigere enn om skolens navn offentliggjøres.

Etterlevelse av personvernreglene etter det nye datadirektivet (GDPR) krever mye arbeid som innebærer å kompromisere med etnografisk metode. Kan hende kaster vi en dypere og enda viktigere forskningsetisk refleksjon ut med badevannet. I det samme badevannet kan det også hende vi mister verdifull kunnskap om sosialiseringprosesser i skolen, og om det å vokse opp i en tid preget av stort mangfold og mobilitet.

Referanser

- Biesta, G. J. J. (2010). Why «What Works» still don't work: From evidence-based education to value-based education. In *Studies in Philosophy and Education*, 29 (5), (s. 491–503). <https://www.doi.org/10.1007/s11217-010-9191-x>
- Biesta, G. J. J. (2013). *The beautiful risk of education*. Boulder: Paradigm Publ.
- Boddy, J. (2013). Ethics Tensions in Research with Children Across Cultures, Within Countries. A UK Perspective. In H. Fossheim (Red.), *Cross-Cultural Child Research: Ethical Issues*. Oslo: The Norwegian National Research Ethics Committees.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://www.doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Busher, H. & Fox, A. (2019). Introduction. Overveiv of the book. In H. Busher & A. Fox (Red.), *Implementing ethics in educational ethnography: Regulation and practice*, (s. 1–15). London; New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Eriksen, T. H., & Sajjad, T. A. (2015). *Kulturforskjeller i praksis: Perspektiver på det flerkulturelle Norge* (6. utg. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.

- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* (2. utg. ed.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Fine, M. (1991). *Framing Dropouts: Notes on the Politics of an Urban Public High School*. Albany, N.Y.: State University of New York Press.
- Forskningsradet.no. (01.07.2018). Generelle vilkår for FoU-prosjekter.
- Geertz, C. (1983). *Local Knowledge: Further Essays in Interpretive Anthropology*. New York: Basic.
- Goffman, E. (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*. Garden City, N.Y.: Doubleday.
- Lundh, L. (1991). *Music, Pubs and Crack in Belfast*. (MA). The Queen's University of Belfast, Unpublished.
- Lundh, L. (1994). *A Session is Not a Performance. An Analysis of Traditional Music and Pub Sessions in Belfast*. (Cand.Polit.). University of Oslo, Unpublished.
- Lundh, L., Hjelmbrekke, H., & Skogdal, S. (2014). Inledning. In L. Lundh, H. Hjelmbrekke, & S. Skogdal (Red.), *Inkluderende Praksis: Gode Erfaringer fra Barnehage, Skole og Fritid* (s. 11–20). Oslo: Universitetsforlaget.
- Neumann, C. B., & Neumann, I. B. (2012). *Forskeren i forskningsprosessen: En metodebok om situering*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Nikkanen, H. M. (2019). Double agent? Ethical considerations in conducting ethnography as a teacher-researcher. In H. Busher & A. Fox (Red.), *Implementing ethics in educational ethnography: Regulation and practice* (s. 379–394). London; New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- NOU 2015:2. (2015). *Å høre til. Virkemidler for et psykososialt skolemiljø*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Oeye, C., Bjelland, A. K., & Skorpen, A. (2007). Doing participant observation in a psychiatric hospital—Research ethics resumed. *Social Science & Medicine*, 65 (11), 2296–2306. <https://www.doi.org/10.1016/j.socscimed.2007.07.016>
- Persson, B., & Persson, E. (2013). *Inklusion og Målopfylgelse*. Frederikshavn: Dafolo.
- Pike, K. L. (1967). *Language in Relation to a Unified Theory of the Structure of Human Behavior* (Second, revised edition. ed., Vol. 24). De Gruyter Mouton: Haag.
- Polanyi, M. (2009). *The Tacit Dimension*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Rysst, M. (2020). Utfordringer med antropologisk forskning i sensitive felt: Om anonymisering, samtykke og detalj-planlagte feltarbeid. *Norsk antropologisk tidsskrift, dette nummer*.
- Smette, I. (2019). Ethics and access when consent must come first. In H. Busher & A. Fox (Red.), *Implementing ethics in educational ethnography: Regulation and practice* (s. 51–63). London; New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Wikan, U. (1992). Beyond the Words: The Power of Resonance. *American Ethnologist*, 19 (3), 460–482. <https://www.doi.org/10.1525/ae.1992.19.3.02a00030>
- Øverlien, C. (2013). «Nå følte jeg meg som Jens Stoltenberg, jeg!». In H. Fossheim, J. C. Hølen, & H. Ingierd (Red.), *Barn i Forskning: Etiske Dimensjoner*. Oslo: De Nasjonale forskningsetiske komiteene.
- Øye, C., & Bjelland, A. K. (2012). Deltagende observasjon i fare? En vurdering av noen forskningsetiske retningslinjer og godkjenningsprosedyrer. *Norsk antropologisk tidsskrift*, 23 (2), 143–205. ISSN 0802-7285.