



Høgskulen
på Vestlandet

MASTEROPPGAVE

Perspektiver på kulturelt mangfold – Et
spørsmål om kritisk refleksjon?

Perspectives on Cultural Diversity - A
Matter of Critical Reflection?

Joakim Byrknes Nymark

Master i undervisningsvitenskap med fordypning i pedagogikk

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett

Veiledere

Vibeke Solbue og Tjalve Gjøstein Madsen

15.05.2019

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

Forord

Det er med et visst vemod jeg nå sitter og skriver de siste ordene av masteroppgaven. Dette har vært en lærerik, frustrerende og svært spennende prosess. Fem år på høyskolen er over, og en ny epoke står for tur. Arbeidet med masteroppgaven har både gitt meg fornyet innsikt om meg selv, og noen perspektiver og erfaringer jeg ønsker å bringe med meg videre. Jeg håper denne oppgaven vil kunne bidra med noen perspektiver inn i den pedagogiske diskusjonen rundt kulturelt mangfold i skolen, og hvordan man tenker rundt dette mangfoldet. Våre internaliserte holdninger og tankemønstre er ofte inngangsporten til å forstå hvordan vi handler. Denne oppgaven er således på mange måter rettet mot å undersøke det indre sjelelivet, som Knut Hamsun så mesterlig beskriver i sin roman, *Sult*:

Under denne frugtesløse Anstrængelse begyndte der igen at komme Uorden i mine Tanker, jeg følte, hvorledes min hjerne formelig slo Klik, mit Hoved tømtes, tømtes, og det stod tilsidst let og uden Indhold tilbage paa mine Skuldre. Jeg fornåm denne glanende Tomhed i mit Hoved med hele Legemet, jeg syntes mig selv udhulet fra øverst til nederst. (Hamsun, 1890, s. 45).

Å gå i seg selv er med andre ord en krevende begivenhet, men også helt nødvendig for å forstå hvordan man tenker og handler. Jeg vil få lov til å takke mine fantastiske veiledere, Vibeke Solbue og Tjalve Gjøstein Madsen, som har bidratt med konstruktive tilbakemeldinger i skriveprosessen. Takk for spennende diskusjoner og deres engasjement for mitt prosjekt.

Jeg vil også takke familie, venner og kjæreste for god støtte og tro på meg. Ikke minst takk til mine kjære studievenner. Dere er alle uvurderlige.

Bergen, 15. mai 2019

Joakim Byrknes Nymark

Abstract

This master thesis studies teachers' perspectives on cultural diversity, through analysing their critical reflections. The aim of the study is to gain insight on how teachers approach cultural diversity. Here, the term critical reflection is used analytically, in light of culturally responsive pedagogy – as a door opener to teachers' dysconscious thinking, offering knowledge on their own attitudes and actions as teachers in diverse schools. The data material consists of four individual, semi-structured interviews, whereas two of the teachers teach at the same school, but at different grades. All four participants teach at grades 1 till 10, at two rural and two urban schools. On the basis of culturally responsive pedagogy, I have constructed an analytical tool for analysing the teachers' critical reflections. This analytical approach aims at studying three main categories. These are; cultural consciousness, moral responsibility and resource-orientation.

The findings show that both cultural consciousness and moral responsibility is needed for teachers to develop critical consciousness through their attitudes and actions. In large, the teachers show that they are conscious of which implications cultural diversity might have for teaching practice, and that they in some occasions wish to act through empowering students' experiences and backgrounds in the classroom. However, the notion of equity is sometimes replaced by equality, and the dichotomy of "us" and "the other" is established. In spite of this, the teachers indicate, through their moral responsibility, that they wish to act in order to enhance students' cultural embeddedness and critical thinking through dialogue and intersubjectivity. Conditions for resource-orientation is viewed through self-reflexivity on macro- and micro- levels. The macrolevel shows a kind of consciousness directed at the structural/organisational framework and power-relations in the schools, which may inhibit safeguarding of diverse learners. The microlevel of self-reflexivity show how the teachers emphasize pedagogical changes aimed at incorporating students' backgrounds through acknowledging each student in the classroom, as well as a critical usage of textbooks. In addition to this, communication and cross-cultural competence are important aspects of the teachers' perspectives on diversity, that also emphasize interaction and symmetric relations with parents. These findings are discussed in light of intercultural and culturally responsive pedagogy, power and majority privileges.

Sammendrag

I denne masteroppgaven undersøker jeg læreres perspektiver på kulturelt mangfold i en analyse av deres kritiske refleksjoner. Hensikten er å få innsikt i måten lærere imøtekommer mangfold på. Kritisk refleksjon brukes her som et analytisk begrep, forankret i kultursensitiv pedagogikk. Denne refleksjonen fungerer som en inngangsport til læreres ubevisste tankemønstre, for å få kunnskap om deres holdninger og handlinger i en kulturelt mangfoldig skole. Datamaterialet består av fire individuelle, semistrukturerte intervjuer hvorav to av lærerne jobber på samme skole. Lærerne underviser i første og opp til tiende klasse på to rurale og to urbane skoler. På bakgrunn av kultursensitiv pedagogikk, har jeg utformet et analytisk redskap til bruk for å analysere lærernes kritiske refleksjoner gjennom meningsfortolkning. Dette analytiske redskapet tar sikte på tre hovedkategorier; kulturell bevissthet, moralsk ansvar og ressursorientering.

Funnene fra analysen viser at kulturell bevissthet og moralsk ansvar er nødvendig for å utvikle kritisk bevissthet hos lærere, gjennom fokus på holdninger og handlinger. Lærerne viser stort sett at de er bevisste hvilke implikasjoner det kulturelle mangfoldet vil kunne ha for undervisningen, samt at de i noen tilfeller ønsker å handle for å fremme elevenes ulike perspektiver og erfaringer. Samtidig byttes i noen tilfeller likeverd ut med likhetstenkning, og det etableres en dikotomi mellom «oss» og «de andre». Likevel viser lærerne gjennom sitt moralske ansvar et ønske om handling som fremmer elevenes kulturelle forankring og kritiske tenkning gjennom dialog og intersubjektivitet. Rammer for ressursorientering kommer til uttrykk i form av selvrefleksivitet på makro- og mikronivå. På makronivå viser lærerne en form for bevissthet rundt strukturelle rammer, som setter begrensninger for hvordan mangfoldet ivaretas i skolen. På mikronivå reflekterer lærerne også rundt pedagogiske endringer som gjøres for å fremheve elevenes egne bakgrunner, gjennom å anerkjenne og se hver enkelt elev, samt et kritisk blikk på lærebøker. I tillegg til dette er kommunikasjon og samhandling, samt tverrkulturell kompetanse – viktige aspekter ved ressursorienterte holdninger knyttet til undervisning som vektlegger samhandling og symmetriske relasjoner mellom skole og foreldre. Disse funnene drøftes i lys av interkulturell og kultursensitiv pedagogikk, makt og majoritetsprivilegier.

Innholdsfortegnelse

FORORD	I
ABSTRACT	II
SAMMENDRAG	III
1 INNLEDNING OG PROBLEMSTILLING	1
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA	1
1.2 OPPGAVENS STRUKTUR	2
1.3 NOEN SENTRALE BEGREPER OG AVKLARINGER	2
2 FORSKNING KNYTTET TIL PERSPEKTIVER PÅ MANGFOLD I SKOLEN	4
2.1 LÆREBOKANALYSER: GLORIFISERING OG ANDREGJØRING	4
2.2 BEHOV FOR MAKTKRITISK UNDERVISNING MED RASISME SOM EKSEMPEL.....	5
2.3 MONOKULTURELLE OG INTERKULTURELLE HOLDNINGER.....	6
2.4 UBEVISSTE TANKEMØNSTRE	7
3 TEORI	9
3.1 MANGFOLDBEGREPET OG INTERKULTURELLE PERSPEKTIVER	9
3.2 PERSPEKTIVER PÅ «OSS» OG «DE ANDRE» SETT MED POSTKOLONIALE BRILLER.....	12
3.3 NYLIBERALISME OG EKSKLUSJON I SKOLEN	15
3.4 Å BRYTE MED ETABLERTE FORESTILLINGER – EN KRITISK BEVISSTGJØRING	16
3.5 KULTURSENSITIV PEDAGOGIKK	19
4 ANALYSETEORI: KULTURSENSITIVE GRUNNPILARER	24
4.1 KULTURELL BEVISSTHET	24
4.2 MORALSK ANSVAR	24
4.3 RESSURSORIENTERING.....	25
4.4 BEGRENSNINGER VED DET ANALYTISKE PERSPEKTIVET	25
5 METODE	27
5.1 DET KVALITATIVE FORSKNINGSINTERVJUET OG INTERVJUGUIDE.....	27
5.2 DEDUKTIVE ANALYSEKATEGORIER	27
5.3 UTVALG OG ETISKE AVVEIELSER	29
5.4 VALIDITET OG RELIABILITET.....	30
5.5 SELVREFLEKSJON OG MIN ROLLE SOM FORSKER	31
6 FUNN FRA ANALYSEN	33
6.1 KRITISK REFLEKSJON: KULTURELL BEVISSTHET	33
6.2 KRITISK REFLEKSJON: MORALSK ANSVAR	36

6.3	KRITISK REFLEKSJON: RAMMER FOR RESSURSORIENTERING	39
6.3.1	<i>Selvrefleksivitet på mikro- og makronivå</i>	39
6.3.2	<i>Kommunikasjon og samhandling</i>	42
6.4	OPPSUMMERING	45
7	DRØFTING AV FUNN	48
7.1	KATEGORIER TIL BESVÆR OG UTFORDRINGER I ANALYSEARBEIDET	48
7.2	Å AVDEKKE UKRITISKE TANKEMØNSTRE GJENNOM KULTURELL BEVISSTHET	48
7.3	MORALSK ANSVAR – AVKOLONISERING, DIALOG OG TVERRKULTURELL KOMPETANSE	51
7.4	SELVREFLEKSIVITET, KOMMUNIKASJON OG SAMHANDLING I ET RESSURSORIENTERT PERSPEKTIV.....	54
7.5	MAKTSTRUKTURER – ET HINDER FOR KRITISK REFLEKSJON?	57
8	AVSLUTNING OG VEIEN VIDERE	61
	LITTERATURLISTE	64
	VEDLEGG	70
	VEDLEGG 1: INTERVJUGUIDE	70
	VEDLEGG 2: INFORMASJONSSKRIV MED SAMTYKKEERKLÆRING	73
	VEDLEGG 3: GODKJENNING FRA NSD	76

Figurliste

FIGUR 1: MAKT OG PEDAGOGIKK	20
FIGUR 2: ANALYSEMODELL FOR KRITISK REFLEKSJON	28
FIGUR 3: LÆRERNES KRITISKE REFLEKSJONER	46
FIGUR 4: LÆRERNES ULIKE PERSPEKTIVER PÅ KULTURELT MANGFOLD.....	47

1 Innledning og problemstilling

Det utdanningspolitiske landskapet vitner om en situasjon hvor nyliberalisme og koloniserende ideologier har fått fotfeste i skolens pedagogiske rammeverk (Ottosen, 2009; Pirbhai-Illich, Pete & Martin, 2017). Dette skjer i en tid hvor skolen er blitt en arena for mangfold og inkludering, noe som stadig tas opp i den norske skole- og samfunnsdebatten. Samtidig viser forskningen at kulturelt mangfold belyses gjennom majoritetsprivilegerende perspektiver i skolen (Røthing & Bang Svendsen, 2011). Skiller som «oss» og «de andre» gjør seg stadig gjeldene (Fylkesnes & Mausethagen, 2018), og det diskuteres i liten grad hvordan kritisk refleksjon, makt og holdninger henger sammen med hvordan mangfoldet blir møtt i skolen.

I dette prosjektet posisjonerer jeg meg innenfor et kritisk perspektiv med utgangspunkt i kultursensitiv pedagogikk. Hensikten med det er å rette et blikk på hvordan lærere kan styres av usynlige tankemønstre, både på individuelt nivå, men også i lys av strukturelle og samfunnsmessige faktorer. I en mangfoldig skole bestående av elever med ulike kulturelle bakgrunner, identiteter og referanserammer, kan en stille spørsmål ved i hvilken grad disse elevenes bakgrunner og identiteter anses som sentrale elementer i undervisningen. Den kultursensitive pedagogikken retter søkelyset på kritisk refleksjon som et middel for å øke bevisstheten rundt hvilken rolle egne perspektiver og makt har for undervisningen – og hvordan dette kan påvirke måten man imøtekommer mangfoldet på. Denne teorien er i stor grad influert av Paulo Freires (1999) kritiske pedagogikk, og tilbyr noen postkoloniale innfallsvinkler som kan anvendes for å analysere læreres kritiske refleksjoner rundt mangfoldet i skolen. Med dette som utgangspunkt, har jeg formulert følgende problemstilling:

Hva kan læreres kritiske refleksjoner fortelle om deres perspektiver på kulturelt mangfold?

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Tema og retning for oppgaven ble staket ut ganske tidlig i skriveprosessen. Jeg hadde et ønske om å undersøke hvordan kulturelt mangfold møtes i skolen fra et lærerperspektiv. Problemstillingen ble endret og korrigert etter hvert som det teoretiske rammeverket for oppgaven tok form. Den kunnskapen og innsikten jeg fikk i gjennomlesningen av teori og forskningslitteratur på det kultursensitive feltet, gav meg noen perspektiver som fikk stor betydning for oppgavens videre retning. Det kritiske elementet med vekt på makt og refleksjon, er oppgavens teoretiske og analytiske utgangspunkt. Det er likevel viktig å skille mellom oppgavens teoretiske fundament, som handler om interkulturell og kultursensitiv pedagogikk – og den analytiske teorien som er fundert på tre analysekategorier hentet fra den

kultursensitive pedagogikken. På bakgrunn av dette kan hele oppgaven leses som en reaksjon mot likhetstenkning, majoritetsprivilegier og koloniserende tankesett i skolen og samfunnet for øvrig.

1.2 Oppgavens struktur

Oppgaven er bygd opp rundt 8 kapitler. I kapittel 2, tar jeg for meg oppgavens forskningsmessige forankring, med vekt på mangfoldperspektiver i læreplaner og lærebøker, samt læreres holdninger rundt mangfoldet i skolen. Teoridelen presenteres deretter i to hovedkapitler (kapittel 3 og 4). I kapittel 3 presenteres oppgavens teoretiske rammeverk knyttet til mangfold, interkulturell og kultursensitiv pedagogikk. I teoridelen vil enkelte av momentene også underbygges med henvisning til forskningsfeltet. I kapittel 4 gjør jeg rede for oppgavens analytiske perspektiv – her kalt analyseteori. I det femte kapitlet – metode – presenteres en deduktiv analysemodell som utgjør tre hovedkategorier basert på analyseteorien. Her gjøres det også rede for forskningsmessige og etiske avgjørelser med tanke på utvalg, samtykke og forskerens rolle. I kapittel 6 presenterer jeg hovedfunnene i prosjektet, med bruk av empiriske eksempler hentet fra de transkriberte intervjuene. Disse funnene drøftes i det syvende kapitlet, i lys av oppgavens teoretiske og forskningsmessige forankring. I kapittel 8, avslutter jeg med en oppsummering av hovedfunn fra analysen, med et blick mot veien videre.

1.3 Noen sentrale begreper og avklaringer

Kritisk refleksjon kan – metodisk sett – være et nokså uhåndterlig begrep. Hva er for eksempel forskjellen på ren refleksjon og kritisk refleksjon, og hvordan går man frem for å undersøke læreres kritiske refleksjoner? Begrepet representerer altså noen metodiske utfordringer vedgående hvordan det kan anvendes i en analyse av læreres perspektiver på kulturelt mangfold. Det betyr imidlertid ikke at det er umulig, men begrepet fordrer en teoretisk avklaring. I denne oppgaven tilnærmes kritisk refleksjon gjennom en teoretisk og en analytisk innfallsvinkel. Det teoretiske perspektivet på kritisk refleksjon er fundert i Joyce Kings (1991) idé om kritisk bevissthet og de usynlige og ukritiske tankemønstrene som er med på å påvirke måten man tenker om mangfold på. Kritisk refleksjon forstås da som en bevisstgjøring av tankemønstre, både på individuelt og organisatorisk nivå. Refleksjon rundt egne, internaliserte holdninger og handlinger i en kulturelt mangfoldig skole er nødvendig for blant annet å øke bevissthet rundt usynlig rasisme i samfunnet (King, 1991, s. 140). Denne ideen om de usynlige tankemønstrene blir videre supplert med et analytisk perspektiv, gjennom en operasjonalisering av kritisk refleksjon på bakgrunn av tre grunnpilarer inne kultursensitiv pedagogikk; kulturell

bevissthet, moralsk ansvar og ressursorientering (Hauge, 2014; Jabbar & Hardaker, 2013; Jabbar & Mirza, 2017). Disse vil bli mer utførlig omtalt i analyse teorien (kapittel 4). Analysens hensikt er altså ikke å finne ut hva kritisk refleksjon er eller ikke er. Begrepet benyttes likevel deskriptivt, primært som et middel for å undersøke hvilke perspektiver på kulturelt mangfold som kommer til uttrykk gjennom disse refleksjonene.

Assimilering, likeverd og likhet er begreper som omtales i teoridelen, presentasjonen av funn og i oppgavens diskusjonsdel. Assimilering vil si å gjøre lik, og i denne oppgaven anvendes begrepet i lys av Marianne Gullestads (2002) perspektiver på likhetstenkningen i samfunnet. Denne likhetsideologien kan beskrives som en assimilerende tilnærming til likeverd forstått som likhet. Dette står i kontrast til inkludering, som handler om å ivareta hver enkelt elev uavhengig av bakgrunn og etnisk opprinnelse. Inkludering er nedfelt blant annet i prinsipper for opplæringen, hvor det kommer frem at alle elever skal ha like gode muligheter for utvikling i et inkluderende læringsmiljø (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 5). Inkluderingen skal altså sørge for at alle elever opplever tilhørighet i et fellesskap basert på likeverd – ikke likhet.

Kultursensitiv pedagogikk bygger på flerkulturelle og interkulturelle pedagogiske grunntanker, samt et kritisk blikk på vestlige og majoritetsprivilegerende perspektiver. I denne oppgaven rettes det et blikk på skiller som «oss» og «de andre», og hvorfor slike skiller oppstår. «Oss» representerer majoritetskulturen, mens «de andre» blir fremmede for den vestlige, eurosentrisk kulturen. I et eurosentrisk perspektiv kjennetegnes «oss» som medlemmer av den hvite, vestlige kulturen, og at denne kulturen anses som et slags ideal i et kulturelt makthierarki (Pirbhai-Illich, Pete & Martin, 2017). Spørsmålet om makt blir dermed svært sentralt for å forstå hvilke rammer som styrer både «oss» og «de andres» handlingsrom og muligheter i en verden som privilegerer enkelte, men samtidig hemmer og setter begrensninger for andre.

2 Forskning knyttet til perspektiver på mangfold i skolen

For å gi et litt klarere bilde av hvordan mangfoldet omtales i norsk skole, vil jeg gå nærmere inn på noen hovedfunn fra to artikler (Røthing & Bang Svendsen, 2011; Røthing, 2015), som tar opp perspektiver på mangfold i lærebøker og læreplaner. Deretter vil jeg nevne en studie av Camilla Bjelland (2016), samt en doktorgradsavhandling (Solbue, 2014) – som en innfallsvinkel til flerkulturelle og monokulturelle perspektiver i skolen. Avslutningsvis vil jeg vise til Joyce Kings (1991) studie om ubevisste tankemønstre, og forskning knyttet til norske lærerstudenters kompetanse knyttet til mangfold (Aamaas & Duesund, 2016).

2.1 Lærebokanalyser: glorifisering og andregjøring

Lærebøker kan gi verdifull innsikt i hvordan mangfold omtales i norsk skole. Slike læreverk er på sett og vis et speilbilde av norsk utdanningspolitikk og de føringene som legges for måten man tenker og snakker om mangfold på i samfunnet. Likestilling og seksualitet er blant to sentrale områder som analyseres i Åse Røthing & Stine Bang Svendsens lærebokanalyser (2011). De peker på at det har skjedd en endring i det norske samfunnet hvor likestilling, seksualitet og religion er blitt gjenstand for en såkalt depoliteringsprosess (Røthing & Bang Svendsen, 2011, s. 1957). Denne depoliteringen går ut på at man antar at ekskludering, marginalisering og negative oppfatninger rettet mot ulike grupper i samfunnet – for eksempel homofile, muslimer eller andre «minoriteter» – er noe som hører fortiden til. På denne måten tar man for gitt at slike negative holdninger ikke lenger behøver oppmerksomhet og politisk granskning. Denne typen depolitering og glansbilde-fremstillinger av majoritetskulturen går også igjen i en god del av læreboktekstene som analyseres. Her går det for eksempel frem at Norge er et åpent, fritt og liberalt samfunn hvor man kan være den man vil. Disse skildringene blir dermed fremstilt i opposisjon til andre kulturer, som antas å ikke ha de samme «godene» som det Norge har. På denne måten oppstår det en type glorifisering av egen kultur i norske lærebøker, som gjør at de norske, vestlige verdiene fremstilles som attraktive og verdt å strebe etter.

I omtalen av arrangerte ekteskap i enkelte av samfunnsfagbøkene, viser forskerne hvordan den norske, vestlige majoritetskulturen ses som en representant for det moderne, mens «de andres» kulturer fremstilles som utdaterte. Forskerne hevder at lærebøkene refererer til arrangerte ekteskap som en undertrykkende og skadelig praksis for de som «utsettes» for dette. De påpeker at det tas lite høyde for å skape forståelse for de bakenforliggende kulturelle rammene. I stedet belyses dette med vestlige øyne, ut ifra en prefabrikkert tanke om at arrangerte ekteskap

er skadelig for de som «blir tvunget» til å ta del i det, uten at lærebøkene sier noe om hvordan det egentlig praktiseres i Norge i dag (Røthing & Bang Svendsen, 2011, s. 1964). Denne glorifiseringen av norske verdier på den ene siden og andregjøringen av det ikke-vestlige på den andre siden, gjør det nødvendig å stille spørsmål ved måten lærere selv omtaler mangfold og «de andre» på i skolen.

2.2 Behov for maktkritisk undervisning med rasisme som eksempel

Funnene fra Røthing & Bang Svendsens (2015) lærebokanalyser viser at bøkene har en tendens til å skape avstand mellom majoritets- og minoritetskulturer, gjennom å plassere den norske kulturen i det hierarkiske toppsjiktet. En slik selvforherligende profilering av majoritetskultur kan medføre at en blir blind for kritikkverdige sider ved måten man behandler og presenterer faglig innhold om «de andre». I artikkelen «Rasisme som tema i norsk skole» går Åse Røthing (2015) mer spesifikt til verks på rasismediskursen i ulike læreplaner og samfunnsfagbøker for ungdomstrinnet. Hun hevder at majoritetsprivilegier kan ses i sammenheng med rasialiseringen som pågår i samfunnet – det vil si tankemåter og normer som bidrar til at forskjeller opprettholdes langs «etniske skillelinjer» (Røthing, 2015, s. 75). I hennes gjennomgang av ulike læreplaner fra L97 til revidert læreplan K13, går det for eksempel frem at noen av læreplanene – L97 og K06 – vektlegger en individuell og historisk tilnærming til rasismebegrepet. Det vil si at rasisme fremstilles som personlig, og anses som et tilbaketrukket fenomen som hører historien til (Røthing, 2015, s. 77), noe som gjør at dette er blitt gjenstand for den samme depolitiseringen og usynliggjøringen som er blitt nevnt ovenfor (Røthing & Bang Svendsen, 2011).

Eksempelet med rasialiseringen i læreplaner og lærebøker vitner om et interessant aspekt ved norsk utdanningspolitikk – nemlig at sensitive temaer som rasisme nærmest betraktes som et ikke-tema og et tabu. Det er dessuten oppsiktsvekkende at enkelte lærebøker i liten grad inviterer til maktkritisk undervisning rundt disse tingene, og derfor argumenterer Røthing for behovet for en type undervisning som problematiserer privilegier for å skape endring (2015, s. 82). Denne typen undervisning baserer seg på en maktkritisk tilnærming til undervisning for å endre status quo. Det at læreplaner og lærebøker i stor grad ser rasisme gjennom fingrene, vitner om motvilje til å belyse sensitive fenomener slik de opptrer i virkeligheten. Dette kan tolkes som en politisk tilsløring av kritikkverdige sider i samfunnet. Derfor blir det lærernes ansvar å avsløre de tekstene som fremstiller faginnhold på en lite hensiktsmessig måte. Dette krever imidlertid at lærere evner å reflektere kritisk over det fagstoffet som presenteres i læreplaner og lærebøker, og hvordan de selv ser på mangfoldet i deres egen undervisning. Både

læreplaner og lærebøker representerer på denne måten viktige maktaktører som bør gjøres til gjenstand for faglige og kritiske diskusjoner, slik at undervisningen ikke blir en majoritetsprivilegerende arena.

2.3 Monokulturelle og interkulturelle holdninger

Å legge til rette for den typen kritisk undervisning som Røthing (2015) argumenterer for, krever altså en form for selvgranskning. Kritisk refleksjon og ivaretagelse av elevenes kulturelle tilknytning vil nedprioriteres dersom skoler og lærere ikke går i seg selv. I en studie gjennomført av Camilla Bjelland (2016), tar hun for seg læreres holdninger og faktorer som påvirker møtet med det kulturelle mangfoldet i skolen. Fra et interkulturelt perspektiv forsøker hun å avdekke lærernes ulike tilnærminger til dette mangfoldet. Bjelland (2016) skiller mellom monokulturelle og interkulturelle holdninger som finnes hos lærere som underviser på de ulike skolene i studien. Det monokulturelle aspektet kommer frem gjennom læreres majoritetsperspektiver, og at de anser mangfoldet som et problem. Det interkulturelle kommer til syne gjennom et ønske om å legge vekt på dialog og bevisstgjøring av egne perspektiver, samt lærernes ressursorienterte tilnærminger til det kulturelle mangfoldet (Bjelland, 2016, s. 95).

Samarbeid og dialog trekkes frem som viktige faktorer for alle lærerne, men skolenes kontekster kan ha betydning for de rammene disse samarbeidene og dialogene er plassert i. Bjelland (2016, s. 101) finner at lærere som jobber i en interkulturell kontekst legger føringer for en tydelig samarbeidsstruktur med vekt på kritiske refleksjoner rundt læring. Denne samarbeidsdimensjonen er også et viktig kriterium for interkulturelle og ressursorienterte praksiser på de skolene som vektlegger en tett relasjon til elevene og foreldrene deres. Den interkulturelle dialogen basert på respekt og forståelse, trekkes også frem som et sentralt element her (Bjelland, 2016, s. 100). Uten slik dialog, kan man stå i fare for å bli fastlåst i ens egne monokulturelle og majoritetsprivilegerende perspektiver. Endring bør skje på et organisatorisk nivå dersom skoler skal kunne gå fra monokulturelle kontekster, gjennom å bygge et grunnlag for interkulturelle perspektiver. Dialogen kan altså fungere som et springbrett her.

Ulike skolers prioriteringer eller mangel på prioritering av det flerkulturelle vil også kunne gi uttrykk for holdninger som både gir assosiasjoner til monokulturelle og assimilerende tilnærminger. I Vibeke Solbues (2014) doktoravhandling, hvor hun tar for seg innvandrerelevens erfaringer i skolen, finner hun at elevenes erfaringer kan ses i lys av de

monologiske, flerkulturelle og interkulturelle klassekontekstene de ulike elevene er plassert i (Solbue, 2014, s. 50-53). Hun beskriver den monologiske klassen som en klasse hvor kategorier som «innvandrere» og «norsk» opprettholder skillelinjer, og at samtale mellom elever og lærere er preget av monolog. Den flerkulturelle klassen beskrives på sin side ved at den baseres på en flerkulturell pedagogisk profil, hvor klassemiljø, inkludering og varierte undervisningsformer fremmes. Den interkulturelle klassen er ifølge Solbue (2014) også basert på en flerkulturell pedagogisk profil, men som i større grad vektlegger interaksjonen og samspillet mellom elever og lærere på en måte som ikke kommer til syne i de to andre klassene hun observerer. Kategoriene «norsk» og «innvandrere» er ikke-eksisterende i den interkulturelle klassen, og dialog erstatter monolog. Dette gir uttrykk for at mangfoldet ivaretas på ulike måter, alt etter hvilke pedagogiske rammer skolene er plassert i, og i hvilken grad disse rammene legger til rette for flerkulturelle og interkulturelle perspektiver på mangfold. Spørsmålet blir da hvilke perspektiver som vil kunne få størst grobunn i skolen, og hvordan lærebøkers monokulturelle perspektiver og lærernes holdninger får konsekvenser for selve undervisningen.

2.4 Ubevisste tankemønstre

Forskning viser at ulike perspektiver på mangfold også kan komme til syne gjennom læreres anvendelse av det binære motsetningsparet «oss» og «dem». I en undersøkelse som tar for seg diskursen rundt kulturelt mangfold i lærerutdanningen, finner man et dobbelt meningsskapende mønster i lærernes utsagn (Fylkesnes, Mausestaden, & Nilsen, 2018, s. 22). Det vil si at lærerne ser på kulturelt mangfold både som positivt, men også som utfordrende. Det binære motsetningsparet «oss» og «dem» gjør at det skapes et skille i diskursen, der «oss» representerer den norske kulturen, mens «dem» representerer de andre kulturene. Det positive synet kommer til uttrykk gjennom fokus på viktigheten av å fremme det kulturelle mangfoldet i undervisningen, da dette ses som en ressurs. Samtidig preges diskursen av negative syn rettet for eksempel mot minoritetsspråklige foreldres kunnskaper, da disse foreldrene påstått ikke har den kulturelle og økonomiske kapitalen som skal til for å hjelpe barna sine til å prestere i den norske skolen (Fylkesnes, Mausestaden & Nilsen, 2018, s. 23-26).

Bakgrunnen for bruken av de binære motsetningsparene kan ses i sammenheng med tankemønstre som ofte ikke er så enkle å avdekke: «Dysconsciousness is an uncritical habit of mind (including perceptions, attitudes, assumptions, and beliefs) that justifies inequity and exploitation by accepting the existing order of things as given.» (King, 1991, s. 135). Denne ukritiske tenkningen er altså på mange måter et ganske alvorlig fenomen. Dette fordi det å være kritisk og spørrende er en svært sentral del av et fungerende demokrati – og på den måten også

viktig for opplæringen i skolen. Joyce King (1991) undersøker hvilke faktorer lærerstudenter legger vekt på når de begrunner hvorfor rasemessige ulikheter oppstår i samfunnet – med vekt på rasisme og afro-amerikanske elevers undertrykte posisjon i USA. Hun finner at lærerstudentene i stor grad legger vekt på slavehistorien og begrensede muligheter for deltagelse i samfunnet for denne gruppen. Svært få legger vekt på samfunnsmessige rammer for rasisme – for eksempel rasialisering – og hvordan maktstrukturer legitimerer slike ulikheter (King, 1991, s. 138). Det norske samfunnet er ikke like preget av den samme slavehistorien som i USA, men disse lærerstudentenes tilnærminger til rasismeproblematikken gir uttrykk for ubevisste tankemønstre som også er overførbare til norske forhold. Aamaas & Duesund (2016) finner i sin studie at norske lærerstudenter opplever at de i stor grad føler seg forberedt på å undervise i klasser med stort elevmangfold, men at studentene mener at kunnskaper om kulturer og religioner må få større plass i lærerutdanningen (s. 41). Samtidig påpeker forskerne at det er viktig å skille mellom studentenes faktiske kompetanse knyttet til mangfold, og studentenes egne holdninger. I det politiske ordskiftet, anses og omtales kulturelt mangfold som en ressurs, og disse idealene har videre skapt grobunn for en inkluderende skole. Dermed blir også studentene påvirket til å anse mangfold som et gode og en ressurs i samfunnet, noe som gjør at positive holdninger overskygger studentenes faktiske kunnskaper og ferdigheter knyttet til å håndtere mangfold i undervisningen (Aamaas & Duesund, 2016, s. 42). Er for eksempel studentene bevisst hvordan lærebøker kan fremstille ulike kulturer fra et majoritetsperspektiv (Røthing, 2015)? Denne forvekslingen mellom holdninger og kunnskaper kan altså gi uttrykk for manglende bevissthet, noe som kan føre til at lærerstudentene vil kunne bidra til å opprettholde kulturelle skiller, og skape avstand mellom elever når de skal undervise i skolene (Aamaas & Duesund, 2016, s. 43). Dette gir altså uttrykk for et behov for selvkritiske perspektiver i utdanningen.

3 Teori

I dette kapitlet vil jeg aller først gjøre rede for mangfoldbegrepet gjennom å belyse interkulturelle perspektiver på mangfoldet i skolen. Med utgangspunkt i noen postkoloniale betraktninger, vil jeg deretter se på hvordan tanker fra kolonitiden har bidratt til å forme det vestlige synet på «de andre» i lys av det som kalles globale skillelinjer. Etterhvert vil jeg gå mer inn på nyliberalistisk tenkning, og hvordan tanker rundt utdanning og mangfold kan styres av politiske maktstrukturer. Til slutt vil jeg presentere det kultursensitive perspektivet.

3.1 Mangfoldbegrepet og interkulturelle perspektiver

«Flerkultur angår oss alle og samfunnet som helhet. Det dreier seg ikke om «de andre». Det dreier seg ikke om minoritetene til forskjell fra majoriteten, men om et mangfold av kulturelle meningsdannelser og praksiser, et mangfold av diskurser som eksisterer i en samtidighet; noen ganger side ved side, andre ganger hierarkisk, eller overlappende.» (NOU 2010: 7, 2010, s. 46).

Dette sitatet fra NOU-rapporten *Mangfold og mestring – Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet* (NOU 2010: 7, 2010), viser til mangfoldbegrepets tvetydige anvendelse i det offentlige ordskiftet. Mangfoldet trekkes frem som en fellesskapsorientert tanke om at ingen er utenfor eller utestenges fra mangfoldets sfærer, og at «de andre» er en del av den samfunnsmessige helheten hvor minoritet og majoritet sameksisterer. Flerkultur forstås altså som et særtrekk ved samfunnets kulturelle sammensetning. Samtidig anvendes flerkulturbegrepet noe uklart, da det ikke gis noen klare distinksjoner på hva det flerkulturelle egentlig innebærer. Hvor går for eksempel grensen mellom monokultur og flerkultur? Fra et teoretisk standpunkt snakker man gjerne om flerkulturelle og interkulturelle pedagogiske profiler i skolene (Helleve, 2016). Disse er fundert i noen perspektiver på mangfold som både er felles for begge profilene, men som også vektlegger litt ulike ting. Mens det flerkulturelle perspektivet fremhever betydningen av sameksistens mellom mennesker med ulik kulturell og religiøs bakgrunn, er det interkulturelle perspektivet mer fokusert på selve interaksjonen mellom disse menneskene (Helleve, 2016, s. 20). Et viktig aspekt ved det interkulturelle perspektivet er at selvet konstitueres i møte med andre, og den intersubjektive relasjonen mellom mennesker med ulik bakgrunn vil bidra til at man utvikler ens egen selvbevissthet (Bossio, 2018, s. 93). Å bli selvbevisst krever at man evner å trekke linjer mellom ens egne holdninger og de perspektivene på mangfold man selv anvender som lærer i undervisningen. Sameksistens i et flerkulturelt pedagogisk perspektiv skiller seg altså fra fokuset på interaksjon

og intersubjektivitet i det interkulturelle perspektivet. Unyansert og overlappende begrepsbruk knyttet til mangfoldet slik det kommer til uttrykk i NOU-rapporten ovenfor, gir altså uttrykk for en noe forvirret situasjon vedrørende hvilke retninger man ønsker å vektlegge.

En utfordring med mangfoldbegrepet slik det anvendes i skolen, er at man ikke er tydelig på hva mangfoldet faktisk innebærer. Konsekvensen er at begreper som etnisitet, kulturelle forskjeller og minoritet fremstår som utydelige merkelapper på kulturelt mangfold og diversitet – noe som igjen gjør at man unngår å ta stilling til for eksempel rasisme og underliggende maktstrukturer i samfunnet (Osler & Lindquist, 2018, s. 28). I stedet for å gjemme seg bak tvetydige kategoriseringer av mangfoldet, hevder Osler & Lindquist at lærerutdanningen bør vektlegge interkulturell læring for å øke lærerstudenters kunnskaper om mangfold: «Kunnskap om mangfold (relatert til kjønn, etnisitet, seksualitet, religion og så videre) er ikke nok; studentene må også undersøke egne verdier, forutsetninger og kulturelle filter (Osler & Lindquist, 2018, s. 35). En slik perspektivendring knyttet til mangfoldbegrepet vil altså kunne skape en bevisst tilnærming til den pågående depolitiseringen Røthing & Bang Svendsen (2011) finner i sine analyser av læreplaner og lærebøker.

Fra et utdanningspolitisk ståsted blir mangfoldbegrepet også ofte omtalt i normative termer. «Ved at mangfoldbegrepet blir en moralsk term, som beskriver en uproblematisk, nøytral virkelighet, blir begrepet vanskelig å argumentere imot og dermed lett å bruke» (Westrheim & Hagatun, 2015, s. 172). Man omtaler mangfoldet i positiv forstand, og legger lite vekt på de politiske diskursene som kan sette mangfoldet under press i skolen. I politiske dokumenter tilsløres disse elementene, og mangfold omtales dermed som en kilde til ressurser. Hva politikerne mener med ressurser er imidlertid litt uklart, men språklig mangfold trekkes ofte frem som sentralt her, for eksempel i omtalen av det flerspråklige i stortingsmelding 6, (2012-2013): *En helhetlig integreringspolitikk. Mangfold og fellesskap*:

«Å verdsette flerspråklighet og kulturelt mangfold betyr å anerkjenne den kompetansen mange mennesker besitter. Det å beherske morsmålet godt gjør det enklere å lære nye språk. I barnehagen og skolen får mange barn erfaring med ulike språk og kulturelle uttrykk. Dette kan bidra til økt toleranse og gi barn og unge erfaringer med flerspråklighet og mangfold som en ressurs.» (Det kongelige barne- likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2012, s. 50)

Ordet kompetanse blir brukt her, men det nevnes ikke eksplisitt hva som egentlig ligger i dette kompetansebegrepet. På denne måten virker både ressurs- og kompetansebegrepene også noe

utydelige, og i stor grad avgrenset til å kun gjelde de språklige ressursene hos elevene. De politiske intensjonene for det flerkulturelle perspektivet i skolen kan derfor fremtre som normative og upresise.

Et svar mot dette er å se til interkulturell pedagogikk for å gi økt forståelse for hva som egentlig ligger i ressurs- og kompetansebegrepene som nevnes i stortingsmeldingen ovenfor. Kategorier som «minoritet», «majoritet», «oss» og «de andre» er noe man prøver å unngå – både i kultursensitiv og interkulturell pedagogikk – og her legges det vekt på at elever skal få definere seg selv uten at kategorier blir tredd ned over hodene deres (Bjelland, 2016, s. 87). Gjennom interkulturell dialog vil man kunne imøtekomme hverandres meninger og utveksle ulike perspektiver i et intersubjektivt rom basert på gjensidig tillit (Solbue, 2016, ss. 68-70). Et slikt intersubjektivt rom – hvor ulike perspektiver utveksles i en fortrolig og tillitsfull dialog – kan danne grobunn for utvikling av tverrkulturell kompetanse i skolen. Tverrkulturell kompetanse handler om å forstå, lytte og kommunisere på en hensiktsmessig måte på tvers av kulturelle forskjeller. Denne kompetansen innebærer 1) Flerkulturell forståelse, 2) Tverrkulturell forståelse og 3) Tverrkulturell kommunikasjon (Bergersen, 2016, s. 49-51). Jeg vil nå kort gjøre rede for disse tre begrepene. Fra et lærerperspektiv vil **flerkulturell forståelse** handle om at man som lærer er bevisst ens egen forståelse og sin egen bakgrunn. Internaliserte holdninger og tankesett kan for eksempel være svært majoritetsprivilegerende, noe som altså vil kunne være et hinder for perspektivutveksling og intersubjektivitet mellom lærere og elever. Hvilken kultur og verdier læreren representerer vil derfor kunne få betydning for hvordan undervisningen vil arte seg, og flerkulturell forståelse skal altså bidra til at man blir bevisst sitt eget ståsted. Den **tverrkulturelle forståelsen** handler på sin side om å se ting fra ulike sider. Utvikling av tverrkulturell forståelse er en kontinuerlig prosess i møtet mellom ulike deltakers kunnskaper og erfaringer. Det hermeneutiske begrepet horisontsammensmeltning gjør seg gjeldende her, og handler om at deltakernes forståelse utvides mens ulike perspektiver belyses og gir økt kunnskap i møtet mellom deltakernes ulike forståelseshorisonter (Kjørup, 2008). **Tverrkulturell kommunikasjon**, handler om å være bevisst hvordan mennesker fra forskjellige kulturer kan ha ulike måter å kommunisere på. Ifølge Bergersen kan dette ses i sammenheng med høykontekstuelle og lavkontekstuelle kulturer – som har helt ulike kommunikasjonsmønstre (Bergersen, 2016, s. 50). Hun fremhever forskjeller mellom ulike kulturers kontekstavhengige tilnærminger til kommunikasjon. Mens man i asiatiske land vektlegger status, yrke og rang som viktige kontekster for kommunikasjon mellom mennesker,

får disse tingene kanskje liten betydning i en samtale mellom to personer som er vokst opp på samme sted i en norsk bygd.

Fokus på tverrkulturell kompetanse og en bevisstgjøring av egne perspektiver kan spille en viktig rolle for hvordan skoler møter det kulturelle mangfoldet. An-Magritt Hauge (2014) skiller mellom ressursorientering og problemorientering når det gjelder hvordan det kulturelle mangfoldet blir møtt i skolen. En ressursorientert tilnærming til mangfold handler om å se hvilke muligheter elevene og deres bakgrunner representerer. Denne tilnærmingen vektlegger at skolen kan endres og tilpasses det mangfoldet som representeres i elevgruppen. Dette står i motsetning til en problemorientert tilnærming, som tar sikte på å belyse elevens kulturelle bakgrunner og språklige mangler som et hinder for læring, og at disse må assimileres inn i majoritetskulturen. Mangfold ses da som et problem (Hauge, 2014, s. 24). Hauge legger vekt på at en felleskulturell skole med symmetrisk samarbeid mellom lærere og foreldre vil kunne bidra til at foreldrenes bakgrunner – og dermed også elevenes – blir ansett som relevante og viktige for skolen. Tiltak skjer da i form av organisatoriske endringer som har til hensikt å gjøre skolen til en felleskulturell arena hvor flerspråklighet og kulturelt mangfold er normen (Hauge, 2014, s. 33). Problemorientering er likevel nok så vanlig, og legitimeres i stor grad av usynlige majoritetsprivilegier og ukritiske tankemønstre (King, 1991). En bevisstgjøring rundt slike privilegerende praksiser kan dermed være et mulig utgangspunkt for å diskutere hvilke faktorer som påvirker ens egne tilnærminger til mangfoldet i skolen.

3.2 Perspektiver på «oss» og «de andre» sett med postkoloniale briller

Det vestlige verdensbildet er preget av favorisering av vestlige verdier på den ene siden, og samtidig kolonisering og fremmedgjøring av undertrykte og ikke-vestlige – også kalt «de fremmede», eller «de andre» (Pirbhai-Illich, Pete, & Martin, 2017). Å være fremmed blir dermed sett på som eksotisk i et kristent, eurosentrisk verdenssyn. Tobias Werler (2011, s. 17) påpeker at synet på de andre er fundert i et eurosentrisk perspektiv hvor assimilering er målet; det vil si at de som tilhører en ikke-vestlig kultur må tilpasse seg det samfunnet som eksisterer rundt dem, blant annet ved å lære seg den vestlige majoritetskulturens språk og kulturelle normer. Dikotomien som da oppstår i skillet mellom «oss» og «de andre» er ifølge Werler (2011) en uheldig konstruksjon, da det kan medføre at majoritetssamfunnet kan komme til skade for å ekskludere innvandrere over tid. Dette skillet er igjen basert på en todeling som kan spores tilbake til kolonitidens erobringer av land, hvor innfødte måtte underkaste seg kolonistene og innrette seg etter den hvite manns ønsker. Det oppstod dermed et asymmetrisk

forhold mellom de som hadde makten og de som måtte underkaste seg makthaverne (Werler, 2011).

Selv om kolonitiden for lengst er overstått, lever vi i en tid hvor tankene fortsatt er influert av et koloniserende verdenssyn (Pirbhai-Illich, Pete, & Martin, 2017). Koloniserende tankesett bidrar til å konstruere og opprettholde hierarkier som «overordnet» og «underordnet» (Grosfoguel, 2011; Pirbhai-Illich, Pete, & Martin, 2017). Et slikt syn betrakter de andre som et objekt som skal passe inn i den vestlige verden. De andre står på mange måter utenfor; på den andre siden av skillelinjen. Denne ideen om at det eksisterer et skille mellom det vestlige og det ikke-vestlige kan forankres i noe Boaventura de Sousa Santos (2007) kaller «global abyssal lines» – her oversatt til globale skillelinjer. Denne tankegangen går ut på at det eksisterer noen usynlige skillelinjer som plasserer den vestlige kulturen på den ene siden av linjen, og de ikke-vestlige på den andre siden av linjen. I forsøket på å gjøre de andre mest mulig lik de vestlige, vil de globale skillelinjene kunne bidra med å opprettholde undertrykkende praksiser, for eksempel gjennom assimilasjon eller eksklusjon. Derfor påpeker Santos (2007) at man heller må se verden fra de andres perspektiver, ved å bryte ned disse konstruerte linjene og samtidig fokusere på å fremme det mangfoldet av kunnskaper og erfaringer som finnes hos de andre, og ikke kun seg selv (s. 66-68). Ved å innføre begrepet «post-abyssal-thinking», argumenterer han for at hva som teller som gyldig kunnskap ikke bare bør vedgå den vestlige epistemologien, men også ta i betraktning det mangfoldet av kunnskaper og erfaringer som eksisterer i resten av verden. «As an ecology of knowledges, post-abyssal thinking is premised upon the idea of the epistemological diversity of the world, the recognition of the existence of a plurality of knowledges beyond scientific knowledge» (Santos, 2007, s. 67). Med andre ord handler dette om å anerkjenne de andre, og prøve å finne ut hvilke muligheter for læring som finnes i interaksjonen mellom ulike kulturer og kunnskapsformer. Denne postkoloniale tenkningen åpner dermed for å inkludere de andres kunnskaps- og erfaringshorisonter slik at ulike perspektiver på verden kan belyses gjennom et mangfold av epistemologier, og ikke bare én, vestlig epistemologi.

I postkoloniale studier er man blant annet opptatt av å undersøke årsaker til at det oppstår skiller som «oss» og «de andre», gjennom å granske bakenforliggende maktforhold i samfunnet. Man kan tenke seg at mennesker fra den vestlige delen av verden ofte tildeles et sett med privilegier som «de andre» ikke får tilgang til. Det oppstår da et misforhold i samfunnet der noen blir vinnere, mens andre blir tapere. «The West and Otherness relate not as binaries in postcolonial discourse, but in ways which both are complicitous and resistant, victim and accomplice»

(Giroux, 1992, s. 183). Som et resultat av de globale skillelinjene og koloniseringen som har pågått gjennom historien, har kunnskap om kulturer og tradisjoner hos de andre vært utsatt for eliminering og undertrykking. Et eksempel på dette er hvordan Anishnaabe-stammens kultur i Canada har vært gjenstand for destruksjon, noe som har medført at de innfødte er blitt frarøvet en rekke goder og økonomiske muligheter (King, 2017, s. 127). For å redde tapte kunnskaper og reetablere elevers relasjon til egen kultur, hevder Anna-Leah King (2017, s. 129) at trommer og sang i undervisningen kan medvirke til at innfødte elever lærer om viktige aspekter ved Anishnaabe-kulturen, blant annet betydningen av healing. Likevel viser canadisk skolehistorie at globale skillelinjer har satt kjepper i hjulene for formidling av denne typen kunnskap. Dette har blitt gjennomført ved at innfødte elever er blitt plassert i skoler utenfor sin lokale omgangskrets, noe som har medført at elevene er blitt assimilert inn i den vestlige kulturen i Canada (King, 2017, s. 130). I lys av Santos (2007) «post-abyssal-thinking», viser denne hendelsen hvordan den vestlige verden aktivt – og kanskje ubevisst – kan undergrave ikke-vestlige kulturer, gjennom å forsøke å påtvinge sitt eget syn over på «de andre» gjennom assimilering. I dette eksempelet blir de ikke-vestliges kulturelle tilknytning til trommer og sang ansett som en ugyldig kilde til kunnskap, sett fra den vestlige siden av de globale skillelinjene.

I Norge kan assimileringen av romelever ses som et annet eksempel på konstruering av globale skillelinjer mellom det å være norsk og det å være rom-elev. Kariane Westrheim og Kari Hagatun (2015) påpeker at skolens håndtering av disse elevene i liten grad forebygger diskriminering, da rom-elevne har andre verdier, som blant annet innebærer at de ikke ønsker å identifisere seg med majoritetskulturen (Westrheim & Hagatun, 2015, s. 170). Rom-elever kan dermed oppfatte skolen som lite relevant i deres egen virkelighetsforståelse. Majoritetskulturens diskriminering og assimilering oppfattes irrelevant for dem, da de ikke assosierer seg med majoritetskulturen i utgangspunktet (Westrheim & Hagatun, 2015, s. 171). Dette betyr ikke at denne gruppen ikke opplever marginalisering på kroppen: «Undersøkelser viser at norske rom fortsatt er marginalisert, har dårlige levekår og i liten grad deltar i samfunnet. Rom forteller om vansker knyttet til diskriminering, kulturopløsning, rusproblematikk, økonomiske problemer og manglende utdanning/yrkesmuligheter (AID, 2009)» (Westrheim & Hagatun, 2015, s. 171). Dette vitner om en tilstand som setter spørsmålet om «vår kultur» og «de andres kultur» på agendaen. Dessuten peker eksempelet med rom-elevne mot et større politisk fenomen – nemlig at samfunnet privilegerer de som tilhører majoriteten. Dette kan sees i sammenheng med nyliberalistiske strømninger i utdanningssektoren, som belyses i neste avsnitt.

3.3 Nyliberalisme og eksklusjon i skolen

Eksemplene med Anishnaabe-stammen og rom-elever ovenfor, er også eksempler på hvordan skole og undervisning kan styres av politiske ideologier som i verste fall kan være skadende for elevene. En måte å belyse dette på, er ved å undersøke hvordan markedsstyrte strukturer i samfunnet er med på å privilegere enkelte grupper av befolkningen, mens andre i noen tilfeller vil kunne komme til kort. Dette henger sammen med nyliberalistiske strømninger som finnes både innenfor utdanningssektoren og i samfunnet for øvrig (Apple, 2000). Den nyliberalistiske tankegangen kan spores tilbake til 1990-tallets fremvekst av markedsorienterte syn på utdanning, da man hadde et ønske om å effektivisere og styre skolen gjennom å rette fokus på testing og målstyring i skolereformer. Michael Apple (2000) hevder at denne testingen ikke gir et fullstendig bilde av skolers suksess. Han påpeker at en slik test-praksis kan føre til en monokulturell skole – da nasjonale retningslinjer og testresultater gjør at innholdet i de ulike skolene blir svært likt, samt at lærernes autonomi forsvinner (Apple, 2000, s. 238). Elevene betraktes nærmest som et produkt hvor kvaliteten på produktet måles etter hva elevene kan på et gitt tidspunkt. Dette medfører altså at skolen utsettes for en svært homogeniserende og konkurransepreget kultur, noe som igjen bidrar til at ressurssterke elever nyter godt av systemet, mens andre faller fra.

Et mye omtalt fenomen i norsk skole er ideen om enhetsskolen; at skolen skal være lik for alle. Denne ideen tar utgangspunkt i tre motiver: utviklingsmotivet, frigjørings- og utjanningsmotivet, samt effektivitets- og konkurransemotivet (Ottosen, 2009, s. 86). Det første motivet – utviklingsmotivet – handler om at elever skal få muligheter for utfoldelse og å utvikle evnene sine. Frigjørings- og utjanningsmotivet handler om at skolen skal være en demokratisk arena hvor elever lærer seg å foreta egne valg. Det siste motivet – effektivitets og konkurransemotivet – dreier seg om skolens sosioøkonomiske rolle, noe som innebærer et mandat om å gjøre elevene til konkurransedyktige og bidragsytende mennesker i samfunnet. I enkelte tilfeller vil noen av disse motivene måtte vike for den store vektleggingen av konkurranse og effektivitet. Anne Ottosen hevder at skolen gjennom en rekke ulike reformer er blitt gjenstand for det som kalles konservativ restaurasjon (Ottosen, 2009, s. 91). Den konservative restaurasjonen handler om å forsterke nyliberalistisk tenkning i skolen gjennom å stille strengere krav til innhold, og økt fokus på læringsutbytte i læreplanene. Det oppstår dermed en konflikt mellom markedsideologien og enhetsskolens likhetsideologi (Ottosen, 2009, s. 86). Problemet med den konservative restaurasjonen som har pågått i skolen, er at den indirekte kan føre til å forsterke de forskjellene som eksisterer fra før. Som Apple (2000)

hevder, vil nyliberalistisk og konkurransedrevet skolepolitikk medføre at noen elever blir stående på siden, mens andre får mulighet til å prestere bra. Disse høyt-presterende elevene kommer ofte fra ressurssterke familier med høy sosioøkonomisk status (Apple, 2000, s. 241). Med andre ord vil en stor vektlegging av skolefaglige prestasjoner kunne gi ressurssterke elever noen konkurransefordeler mens andre ekskluderes fra disse. Den konservative restaurasjonen er altså med på å bestemme hvilke elever som vil ha gode forutsetninger for å kunne prestere bra, på bakgrunn av forskjeller i sosioøkonomisk status. Norsk skole står på denne måten ovenfor et pedagogisk dilemma; hvordan skal skolen kunne fremme elevenes læringsutbytte og skolefaglige prestasjoner, uten å gå på bekostning av andre områder som utvikling, frigjøring, utjamning og inkludering?

Eksklusjon og inklusjon er to begreper som stadig dukker opp i skoledebatten. De verdiene som ligger til grunn for skolens intensjon om å inkludere alle, er likevel ikke alltid så inkluderende som man skulle tro. Årsaken til dette er at inklusjons- og eksklusjonsmekanismer ofte går hånd i hånd. Line Torbjørnsen Hilt & Steinar Bøyum (2015) påpeker at skolen utsettes for en type eksklusjon som går stille i korridorene, og som er usynlig – nemlig normativ og intern eksklusjon (Hilt & Bøyum, 2015, ss. 183-187). Eksklusjon i skolen foregår normativt ved at enkelte formuleringer i formålsparagrafen fremmer et verdsett som vektlegger en kristen og humanistisk kulturarv, noe som også bekrefter den eurosentrisk kulturtradisjonens posisjon i skolen (Pirbhai-Illich, Pete, & Martin, 2017). I tillegg foregår det en organisatorisk intern eksklusjon av nyankomne minoritetsspråklige elever – i form av segregerte innføringsklasser (Hilt & Bøyum, 2015). Spørsmålet blir da i hvilken grad elevenes egen kultur og språk ivaretas både i innføringsklassene og i den ordinære undervisningen på sikt. Blir de minoritetsspråklige elevene gjort mest mulig «lik» den norske kulturen – slik som eksempelet med Anishnaabe-stammen i Canada (King, 2017)? Den normative og den interne eksklusjonen i skolen vitner også om et interessant aspekt ved inklusjons og eksklusjonsmekanismene som pågår – nemlig at noen kulturer og verdier er mer ønsket enn andre. Spørsmålet om inkludering representerer derfor noen etiske utfordringer som handler om verdier, og hvem man ønsker å inkludere i skolen. Hilt & Bøyum påpeker (2015, s. 184) at i stedet for at skolen inkluderer alle, inkluderer den i større grad de fleste. Dette skaper likevel et paradoks – for hvem er egentlig de fleste?

3.4 Å bryte med etablerte forestillinger – En kritisk bevisstgjøring

I lys av de historiske og politiske dragingene i skolen, virker det som at eurosentrismen står ved, gjennom den normative og interne eksklusjonen, samt majoritetsprivilegering og

konservativ restaurasjon. Dette kan likevel være svært u håndgripelig og vanskelig å få øye på, da de koloniserende samfunnsstrukturene som er forankret i den vestlige majoritetskulturen, på mange måter er en del av de usynlige tankemønstrene som Joyce King (1991) argumenterer for. Ifølge henne, er den kritiske bevisstgjøringen av egne holdninger og usynlige maktstrukturer i samfunnet viktig for å utdanne kritisk reflekterte lærere. Gjennom stadig skiftende skolereformer og læreplaners fokus på å møte mangfold med åpenhet og inkluderende holdninger, glemmer man kanskje likevel å være kritisk til eget ståsted og det skolepolitiske landskapet man selv er en del av. Dette henger altså nært sammen med makt, og hvordan lærere ser seg selv i forholdet mellom majoritet og minoritet. Marianne Gullestad (2002) bruker begrepet *majoritetsnordmenn* når hun forklarer hvordan majoriteten ser seg selv i det dialektiske forholdet mellom «oss» og «dem», eksempelvis gjennom det å være «norsk» og det å være «innvandrere». Hun påpeker at «majoriteten konstitueres som majoritet i sin makt til samtidig både å sette reglene, være medspillere og opptre som dommere.» (s. 100). Likeverd forkledd som forestilt likhet blir dermed majoritetens tilnærming til de andre, noe som innebærer at forskjeller ses som mangler, og at man gjennom «å gjøre lik», forsterker majoritetens posisjon (Gullestad, 2002, s. 83). I egenskap av å tilhøre denne majoritetens livsverden, vil man derfor også være en del av en koloniserende maktmatrise som bidrar til å opprettholde undertrykkelse (Grosfoguel, 2011, s. 10). Målet må ifølge Grosfoguel (2011) være å bryte ut av denne maktmatrisen, slik at avkolonisering og frigjøring kan skje. Han argumenterer for at en såkalt transmodernisering er nødvendig, noe som innebærer kritisk tenkning og frigjøring fra det eksisterende eurosentrisk hierarkiet (Grosfoguel, 2011, s. 26). Dette innebærer også en kritisk dialog på tvers av ulike kulturer. På den måten kan man stille den eurosentrisk tenkningen til veggs, gjennom å fremheve betydningen av epistemologisk og kulturelt mangfold.

Utfordringen med et slikt transmoderne perspektiv, er at den koloniserende maktmatrisen er såpass usynlig, men likevel til stede i samfunnets og skolens politiske sfærer. Ideer om fremgang, modernitet og utvikling er alle basert på vestlige forestillinger (Pirbhai-Illich, Pete & Martin, 2017, s. 9). Begrepet «rase» er for eksempel etablert på bakgrunn av en vestlig kategorisering som springer ut fra et behov for å skille mellom ulike mennesketyper – det er altså en del av et moderne kategoriseringsprosjekt (Fylkesnes, Mausethagen, & Nilsen, 2018, s. 19). Som vist i kapittel 2, omtales ikke rase i nevneverdig grad i lærebokanalysene til Røthing & Bang Svendsen (2015). Begrepet unngås, noe som igjen bidrar til en usynliggjøring av virkeligheten og de maktforhold som eksisterer. En slik realitet gir uttrykk for det Yael Harlap

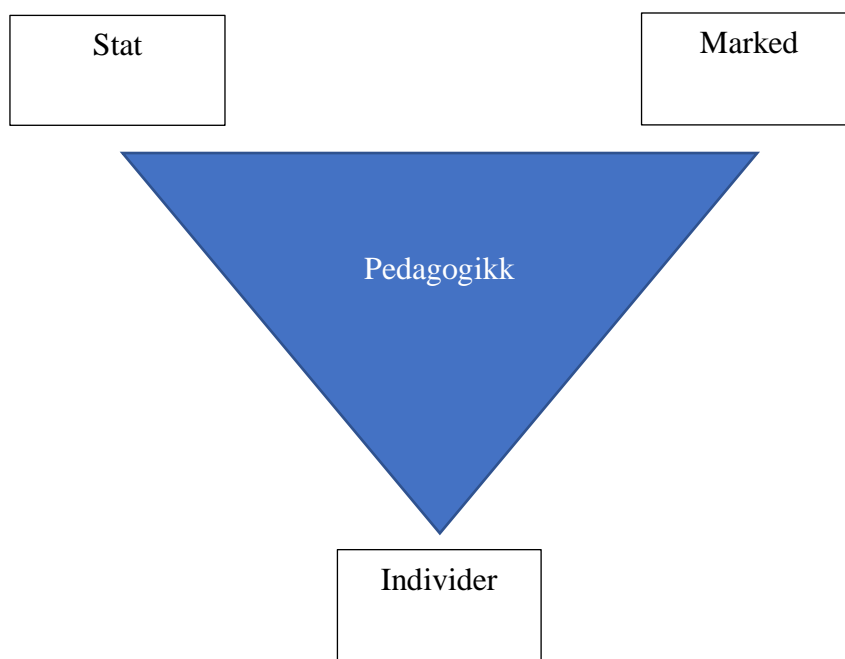
& Hanne Riese (2014) kaller for «fargeblindhet». Fargeblindhet innebærer at samfunnet tilsynelatende ikke opererer med kategorier som rase (for eksempel hvit eller svart). Dette forvrenger likevel virkeligheten da slik kategorisering opptrer i aller høyeste grad, i form av sosiale kategorier som vitner om et hierarki hvor majoriteten troner over minoritetene (Harlap & Riese, 2014, s. 193). Harlap & Riese (2014) trekker blant annet frem fornorskingspolitikken av samer og kvener, og argumenterer for at hele samfunnet er strukturert på en måte som muliggjør undertrykkelse gjennom fargeblinde tilnærminger til grupper av mennesker som faller utenfor «majoriteten». Et motsvar mot denne fargeblindheten, er å erkjenne at sosial ulikhet og rasialisering foregår, gjennom en kritisk granskning av de pågående rasialiseringsprosessene og maktens innflytelse (Harlap & Riese, s. 213). Med dette i bakhodet, må likhetsideologien til Gullestad (2002) forstås ut ifra politiske maktstrukturer og den koloniserende maktmatrisen, som både bidrar til at likheter fremheves, mens ulikheter usynliggjøres.

Den nyliberalistiske innflytelsen i norsk utdanningspolitikk med konkurranse og prestasjon som viktige idealer, blir dermed stående som en mulig årsaksforklaring bak usynlig undertrykkelse av «de andre». Her ligger det implisitt en forståelse av majoriteten konstituert som «oss» og minoriteten som «de andre». Hvordan skal man da kunne gå fra en ubevisst og fargeblind tilnærming til slike skiller, på en måte som ikke innebærer undertrykkelse av «de andre»? Kan maktkritiske undervisningsformer være en løsning her? Dialogpedagogikken til Paulo Freire (1999) er et eksempel på hvordan maktrelasjoner i undervisningen kan bidra til frigjøring av elever gjennom dialog. Dialogpedagogikken baserer seg på gjensidig kommunikasjon mellom lærere og elever, hvor elevenes iboende kompetanse anerkjennes, mens læreren kan «åpne nye dører» for elevenes videre læring (Westrheim, 2004, s. 217). I motsetning til tradisjonell skoleundervisning, der læreren sitter på en slags kunnskapsbank hvor elevene skal sluke til seg kunnskap – også kalt bank-metoden (Freire, 1999) – søker den kritiske pedagogikken til Freire å gjøre elevene til aktivt tenkende individer som kan reflektere over sin egen kultur, og samfunnet de lever i (Shor, 1992, s. 25-27). Elevens rolle som et aktivt og kritisk tenkende individ er på mange måter hovedfokuset for denne tenkningen. I den nye overordnede delen av læreplanen som trer i kraft i 2020, heter det at «Kritisk tenkning og etisk bevissthet er både en forutsetning for og en del av det å lære i mange ulike sammenhenger, og bidrar til at elevene utvikler god dømmekraft» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Det virker med andre ord som at det maktkritiske elementet får plass i skolen, noe som tyder på at ideene til Freire har fått vind i seilene, også på et overordnet skolepolitisk plan. Siden ubevisste

tankemønstre ofte er usynlige, bør dermed lærere gjøres kjent med hvordan man kan lære elever å være spørrende til etablerte tanker og strømninger i samfunnet. Slike selvrefleksive perspektiver i egen undervisning krever altså en form for bevissthet rundt usynlige og ukritiske tankemønstre, noe som kan tilnærmes gjennom kultursensitive perspektiver.

3.5 Kultursensitiv pedagogikk

Kultursensitiv pedagogikk kan beskrives som en form for kritisk pedagogikk, som kan anvendes for å beskrive strukturer i skolen som bidrar til undertrykkelse og konstruering av globale skillelinjer mellom majoritet og minoritet. Den drar veksel på flerkulturell og interkulturell pedagogikk, og kombinerer dette med et maktkritisk blikk i undervisningen. Hegemoniet i utdanningssektoren kan ses som mulige utgangspunkt for en kritisk drøfting av maktstrukturer i skolen. I dette ligger det at skolen er styrt av pedagogiske intensjoner og ideer som ikke direkte springer ut av lærerne selv, men som også i stor grad er influert av politikere og forvaltningsfolk med ekspertise på visse felt. Christian W. Beck (2013) stiller seg kritisk til at den rådende pedagogikken er for instrumentell, og argumenterer for at pedagogikken i større grad må ta opp i seg kritiske perspektiver for å unngå at den kun blir et politisk styrt anliggende. Han beskriver skolens «pedagogiske metode» som en totaliserende praksis som i stor grad er styrt av eksterne aktører (eksperter og politikere) – med den hensikt å fremme læring (Beck, 2013, s. 309). Opplæringen kan dermed bli en arena for politisk overkjøring og degradering av læreres autonomi. Beck påpeker at det må finnes en balanse mellom de ulike aktørene stat, marked og individer (her: lærere), som påvirker de pedagogiske valgene som tas i skolen, illustrert i figur 1 nedenfor (Beck, 2013, s. 312). Den statlige aktøren kan komme i skade for å overkjøre lærernes pedagogiske intensjoner ved at makt utøves i et «top-down»-system. Markedsstyrte og nyliberalistiske krefter kan også føre til at pedagogikken blir et middel for å oppnå høyest mulig prestasjoner på internasjonale tester og nasjonale prøver. Dette vil kunne skape et markedsorientert og konkurransepreget skolesystem hvor majoritets elever med høy sosioøkonomisk status kommer sterkest ut (Apple, 2000). På den måten kan opplæringen stå i fare for å bli svært instrumentell og utbytteorientert. Fokus på helhetlig læring i et mangfoldig skolemiljø vil dermed kunne overskygges av de eksterne maktaktørens innvirkning på de pedagogiske praksisene i skolen.



Figur 1: Makt og pedagogikk. Fra «Jakten på kritisk pedagogikk» av C. W. Beck, 2013, Norsk pedagogisk tidsskrift, 97, s. 312.

I et kultursensitivt perspektiv er disse maktstrukturene et mulig utgangspunkt for å forstå hvordan det kulturelle mangfoldet ivaretas eller neglisjeres i skolen. Det å være kritisk mot det etablerte er sentralt innen kultursensitiv pedagogikk, hvor man prøver å beskrive hvordan vestlig hegemoni og eurosentrisk perspektiver er med på å forme utdanningssektoren, og dermed også måten man omtaler og imøtekommer mangfoldet på (Pirbhai-Illich, Martin & Pete, 2017, s. 10). Dette er tanker som igjen kan spores tilbake til Paulo Freire, som kan betegnes som den fremste pioneren og grunnleggeren av kritisk pedagogikk. Freire argumenterer for at skolen, samfunnet og mennesket eksisterer i en undertrykkende verden hvor noen mennesker er undertrykkere, mens andre blir undertrykt (Freire, 1999, s. 27). Freire setter med dette standarden for kritisk tenkning og bevisstgjøring av skole og undervisning som undertrykkende praksiser. Paulo Freire vektlegger en form for undervisning som er problemrettet, der hensikten er å etablere en dialog hvor kunnskap skapes i et kritisk blikk på egen tilværelse, hvor elevene også beskuer sin egen læring (Freire, 1999, s.64-67). Målet i det kritiske perspektivet Freire presenterer er å frigjøre elever fra de undertrykkende undervisningspraksisene de selv er en del av, gjennom økt bevissthet. Refleksjon og handling er to viktige forutsetninger for at undervisningen skal kunne bli i en frigjørende og ikke undertrykkende arena (Freire, 1999, s. 72-73). I et undervisningsprosjekt med Zambiske

studenter kalt VaKE, hevder Ane Bergersen (2016) at studentenes tverrkulturelle kompetanse utvides i det de gjøres bevisst hvordan egne perspektiver er påvirket av kolonihistorie og undertrykkende tankemønstre (s. 62). Bergersen (2016) påpeker at etter å ha lest Freires bok «*De undertryktes pedagogikk*», blir studentene mer bevisst hvordan de selv bidrar til å undertrykke hverandre, ut i fra deres egen rolle og status i egen kultur. Hun argumenterer videre for at undervisningsformer bør ta elevenes perspektiver og bygge på deres premisser. Dette krever et økt fokus på tverrkulturell kompetanse i undervisningen, slik at man blir kritisk bevisst ens egne holdninger og den koloniserende historien man er en del av (Bergersen, 2016, s. 63). Spørsmålet blir da om fravær av undertrykkelse i skolen blir et slags utopisk ideal. Hvem erstatter i så fall undertrykkerne når de undertrykte ikke undertrykkes lenger?

Denne bevisstgjøringen av egen posisjon og kritiske perspektiver på egne omgivelser er et sentralt element i kultursensitiv pedagogisk tenkning. Gloria Ladson-Billings (1995, s. 475-477) hevder at kultursensitiv undervisning må ta høyde for tre sentrale faktorer; akademisk suksess, kulturell kompetanse og kultur- og samfunnskritikk. At undervisningen skal vektlegge akademisk suksess handler om at hver enkelt elev skal få muligheter til å prestere bra på skolen. Forholdene i USA viser at elever som ikke kommer fra den hvite majoritetskulturen underpresterer i forhold til andre elever. Årsaken er at det kulturelle gapet mellom skolekultur og elevkultur er for stort, samt at den utbredte testkulturen skaper et rangeringssamfunn der skoler med afro-amerikanske elever fremstilles som svært lavt-presterende skoler (Ladson-Billings, 1995, s. 475). Den kultursensitive undervisningen skal derfor også sørge for å styrke elevenes kulturelle forankring gjennom fokus på kulturell kompetanse. Kulturell kompetanse handler om å kunne bruke sin egen kulturelle bakgrunn som et ressursnett for ens egen personlige og faglige utvikling. For eksempel vil det i kultursensitivt øyemed være ønskelig at minoritetsspråklige elever får benyttet sin egen kultur i undervisningen, gjennom å bli lyttet til av medelever og lærere. Disse elevene har kanskje noen erfaringer og kunnskaper som ikke lærerne eller andre medelever har. Kanskje har vedkommende svært gode lederegenskaper som hen har anskaffet seg hjemmefra, og som hen har lært fra sin egen kultur – noe som kan komme både resten av klassen og elevdemokratiet til gode. Man kan altså si at gjennom å styrke elevenes egen kulturelle tilknytning, skaper man også gode betingelser for akademisk suksess gjennom å gi elevene tro på seg selv og egne evner.

Ladson-Billings (1995, s. 476) hevder at utfordringen med å anvende kultursensitive perspektiver i undervisningen er å bevare elevenes kulturelle integritet uten at den skal gå på bekostning av deres skolefaglige prestasjoner. Dette vitner om en situasjon i skolen der kultur

og skoleprestasjon går hånd i hånd, og der kulturelle forskjeller mellom skolekultur og elevkultur vil kunne få ulike akademiske konsekvenser. Dette fordrer et kritisk blikk på de kulturelle og ideologiske strukturene som eksisterer i skolen. På mange måter representerer eksempelet med den nyliberalistiske tenkningen som er blitt nevnt tidligere, en type kulturelt og politisk fundert tankegang som bør stilles for kritikk. Det faktum at skolens konkurransepregede natur med fokus på prestasjon er såpass innprentet i skolesystemet, kan gjøre at det altså kan være utfordrende å fremme akademisk suksess og kulturell kompetanse samtidig. Et kultursensitivt perspektiv i undervisningen vil på den andre siden kunne bidra til å avdekke de maktstrukturer som er med på å forme skolen. Derfor handler den siste kategorien innen kultursensitiv undervisning – kultur- og samfunnskritikk – om å lære elevene å stille seg spørrende til etablerte strukturer og strømninger i samfunnet. Det er imidlertid lite hensiktsmessig å lære elever å være kritisk bevisste dersom lærerne selv ikke er bevisste sine egne syn på de politiske tankesettene som til enhver tid er med på å forme skolen, både kulturelt og strukturelt.

Kultursensitiv pedagogikk er på ingen måte en mirakelkur som umiddelbart skal løse skolens utfordringer knyttet til ekskludering, undertrykkelse og majoritetsprivilegering. Prinsippene den bygger på åpner likevel for noen teoretiske innfallsvinkler som kan kaste lys over maktens innflytelse på egne handlinger og eksisterende perspektiver i skolen. Ifølge Fran Martin, Fatima Pirbhai-Illich & Shauneen Pete (2017, s. 236) er ikke kultursensitiv pedagogikk alltid like effektivt, da det krever at lærere nettopp er kritiske til sine egne antagelser og etablerte holdninger og diskurser rundt mangfold. Lærere kan dermed fort bli blinde for hva som egentlig foregår, slik at de unnlater å avdekke kritikkverdige elementer i skolen, som for eksempel normativ og intern ekskludering. Geneva Gay (2010) hevder at kulturell terapi som vektlegger personlig og profesjonell selvrefleksjon, vil kunne føre til en endring av egne perspektiver på mangfold (s. 70-72). Dette kan blant annet gå ut på at man blir bevisst ens egen kultur og koloniserende historie, samt at man blir i stand til å handle for å unngå monologiske undervisningsformer. En måte å gjøre dette på, er å anvende kritisk venn i kollegaveiledning (Solbue, 2016). Dette er en metode som har til hensikt å avdekke egne fordommer gjennom diskusjon med nære kollegaer basert på fortrolighet og tillit. Dette forutsetter at man er innstilt på å diskutere egen praksis og tenkemåter i et kritisk lys, uten at man skal føle seg kritisert eller stilt til veggs. I en slik samtale skal en av kollegaene fungere som kritisk venn og veileder, mens den andre er veisøker. Ifølge Solbue (2016, s. 76), vil veisøkere ofte lete etter bekreftelse og medlidenhet, eksempelvis gjennom sine forklaringer av en konfliktfylt situasjon med

foreldre eller elever i skolen. Den kritiske vennen bør imidlertid ikke bli en sympatisør, men heller stille spørsmål som får veisøkeren til å gå i seg selv ved å få vedkommende til å reflektere over hvilke fordommer som kan føre til at slike konflikter kan oppstå. Åpenhet er altså viktig for at ikke den kritiske diskusjonen skal oppfattes som personlig kritikk. En slik refleksiv metode kan altså være hensiktsmessig å anvende på skoler hvor endring må til for å skape rom for mangfold gjennom holdningsarbeid.

Det finnes også noen barrierer som vanskeliggjør kultursensitivitet i skolen, blant annet globale skillelinjer og det vestlige, hegemoniske utdanningssystemet (Martin, Pirbhai-Illich & Pete, 2017, s. 241). Dersom de globale skillelinjene får fotfeste i skolen, vil det være enda vanskeligere å bryte ned skillet mellom «oss» og «de andre». Det vestlige hegemoniet som eksisterer i utdanningssektoren med «oss» øverst og «de andre» nederst, bør altså stilles under lupen. Som nevnt tidligere viser Fylkesnes og Mausestagen (2018) hvorfor dette er nødvendig, da dobbelt meningsskapende mønstre i diskursen rundt «oss» og «de andre» i noen tilfeller frembringer negative konnotasjoner rettet mot det kulturelle mangfoldet. Selvrefleksjon gjennom bevisstgjøring av eksisterende holdninger bør derfor også ha til hensikt å drøfte hvorfor slike holdninger og hegemoniske samfunnsstrukturer finnes.

En sentral utfordring innen kultursensitiv pedagogikk er hvordan lærere kan bli bevisste sine egne internaliserte tanke sett og perspektiver. Er læreren for eksempel moralsk og kulturelt bevisst de maktstrukturene som påvirker egne tankemønstre, og hvilken kultur representerer egentlig læreren? Er hen en representant for et majoritetsperspektiv, eller er hen kritisk reflektert rundt de globale skillelinjene som eksisterer i skolen? "It [kultursensitiv pedagogikk] is more than just being aware of multiculturalism as a phenomena. Rather, it is about having a fundamentally open-minded perspective towards diversity and one's own actions and assumptions in dealing with diverse learners." (Sparks, 1994, s. 35). Som nevnt ovenfor kan et slikt selvgranskende perspektiv på mangfold være utfordrende, mye på grunn av at man fort blir blind for de kulturelle og politiske maktstrukturene som bidrar til å forme måten man tenker om mangfold på. Når det er sagt, kan det godt hende at mange lærere har kultursensitive tilnærminger til det kulturelle mangfoldet i sin egen undervisning, kanskje uten å være klar over det. De pedagogiske implikasjonene ved kultursensitiv pedagogikk vil altså kunne ha sine begrensninger i selve praksisfeltet, men tilbyr samtidig noen teoretiske og analytiske innfallsvinkler som kan anvendes for å si noe om de holdningene som eksisterer i skolen.

4 Analyseteori: Kultursensitive grunnpilarer

Det finnes noen grunnpilarer innen kultursensitiv pedagogikk som anvendes i oppgaven for å analysere læreres kritiske refleksjoner. Bevisstgjøring av usynlige tankemønstre er nøkkelen til den kritiske refleksjonen, men for å undersøke dette nærmere trengs det noen teoretiske knagger som kan danne grunnlag for en deduktiv analyse. Hensikten er altså ikke å finne ut i hvor stor grad lærere er kultursensitive eller ikke, men heller å undersøke hva som ligger bak de kritiske refleksjonene som kommer frem, og hvilke perspektiver lærerne gir uttrykk for. Er lærerne i det hele tatt bevisste de usynlige tankemønstrene, eller er de styrt av eksterne aktører og maktregimer? Den kritiske refleksjonen er kjernen av de kultursensitive grunnpilarene som utgjør analysens teoretiske fundament. Spørsmålet blir da hvilken form for kritisk refleksjon som vil kunne opptre innenfor de ulike grunnpilarene – som er kulturell bevissthet, moralsk ansvar og ressursorientering (Hauge, 2014; Jabbar & Hardaker, 2013; Jabbar & Mirza, 2017). Nedenfor følger en redegjørelse av disse tre grunnpilarene.

4.1 Kulturell bevissthet

Å være kulturelt bevisst innebærer at man har en tanke om at elevenes bakgrunner skal få plass i selve undervisningen. Dette handler om at lærerne gransker egne tanker og eventuelle fordommer for å imøtekomme elevene på en åpen og hensiktsmessig måte. Det er altså essensielt at lærere tenker nøye igjennom hvordan hen opptrer og underviser for å kunne fremme et godt læringsmiljø i et mangfoldig klasserom (Jabbar & Mirza, 2017, s. 36). Den kulturelle bevisstheten utgjør altså holdningsaspektet ved lærernes kritiske refleksjoner. Deres bevisste eller ubevisste tilnærminger til mangfoldet vil kunne peke i retning av hvilke holdninger de selv innehar, og hvilke ønsker de har både for undervisningen og for sine egne elever. Lærernes tanker rundt «oss» og «de andre» og deres redegjørelser for dette binære motsetningsparet, vil eksempelvis kunne fortelle noe om i hvilken grad lærerne er bevisste at slike skiller finnes, og hvorfor og hvordan slike skiller kan oppstå i skolen.

4.2 Moralsk ansvar

Moralsk ansvar handler om at læreren er bevisst sin egen rolle i klasserommet, og at hen har høye forventninger til elevene. Handling er helt sentralt i det moralske ansvaret. Hva er det lærerne gjør, eller gir uttrykk for at de ønsker å gjøre for å fremme en inkluderende undervisning? Er det dessuten samsvar mellom det moralske ansvaret og den kulturelle bevisstheten lærerne gir uttrykk for? Vektlegger lærerne maktkritiske perspektiver i undervisningen, eller er de uttrykk for monokulturelle perspektiver på mangfold? Lidenskap

og interesse for å gi elevene positive opplevelser i skolen er dessuten sentralt for å unngå at elevene presterer dårlig, og da må alle elever møtes med like høye forventninger (Jabbar & Mirza, 2017, s. 39-41). Det moralske ansvaret utgjør altså et svært stort nedslagsfelt i seg selv, og innebærer at læreren bør arbeide for å ivareta elevenes kulturelle forankring, samt at man jobber for akademisk, sosialt, emosjonelt, psykologisk og fysiologisk velvære hos elevene (Howard & Terry, 2011, s. 346). Mange elever sitter inne med kunnskaper og erfaringer fra sin egen kultur. Dermed kan man stille spørsmål ved hvilke implikasjoner lærernes egne perspektiver og handlinger i undervisningen vil kunne ha for elevenes kulturelle, akademiske og følelsesmessige velvære i skolen, og hvordan elevenes kunnskaper og erfaringer ivaretas.

4.3 Ressursorientering

Det siste punktet – ressursorientering – handler om å være orientert rundt hvordan man anvender ressurser i undervisningen. Både eksisterende lærestoff og elevers bakgrunner kan ses som mulige ressurser (Jabbar & Hardaker, 2013; Jabbar & Mirza, 2017). Denne grunnpilaren suppleres her med An-Magritt Hauges (2014) forståelse for det ressursorienterte perspektivet i skolen som ble gjort rede for i kapittel 3. Læreren kan altså legge opp undervisningen sin på en slik måte at den gjenspeiler elevenes kulturelle bakgrunner, for eksempel gjennom å ta utgangspunkt i kunnskaper og erfaringer fra elevenes egne liv og den kulturen de representerer. Igjen er ikke hensikten å undersøke om lærere er ressursorienterte eller ikke. Den kritiske refleksjonen som oppstår i intervjuene skal kunne avdekke hvordan lærere gir uttrykk for sine egne tilnærminger til mangfoldet og muligheter for ressursorientering i skolen.

4.4 Begrensninger ved det analytiske perspektivet

Kulturell bevissthet handler ikke bare om å være klar over pedagogiske valg som tas i klasserommet. Man må også spørre seg om ens egne tanker og valg er påvirket av andre forhold som ikke er direkte synlige, men som kanskje ligger gjemt i ens egen underbevissthet. Dessuten – hvilke moralske implikasjoner medfører en slik kulturell bevissthet, og hvilke handlinger eller mål ønsker læreren å jobbe mot gitt at hen er reflektert rundt de maktforholdene som kan påvirke egen praksis? Dette er spørsmål som kanskje ikke nødvendigvis vil lede til noen konkrete svar, men en deskriptiv analyse vil kunne trekke noen linjer mellom de perspektivene som eksisterer, og strukturelle forhold som vil kunne ha innflytelse på disse perspektivene.

Det er verdt å nevne at cultural bridging opptrer som en egen grunnpilar i den kultursensitive teorien, og handler delvis om å synliggjøre elevenes ressurser som et viktig aspekt ved ens egen

undervisningspraksis (Jabbar & Hardaker, 2013, s. 280). Denne grunnpilaren har mye til felles med ressursorienteringen som er blitt nevnt ovenfor, men cultural bridging fordrer også et blikk på lærernes handlinger. Fokuset for dette prosjektet er ikke direkte rettet mot synlige handlinger og valg som tas i klasserommet. En slik vinkling ville krevd en form for observasjon, for eksempel av læreres og elevers interkulturelle kommunikasjon, eller monokulturelle praksiser som oppstår i selve undervisningen. I prosjektet, hvor jeg ønsker å analysere læreres kritiske refleksjoner, har jeg derfor valgt å avgrense analysen ved å vektlegge de tre grunnpilarene moralsk ansvar, kulturell bevissthet og ressursorientering.

5 Metode

Jeg vil nå gå nærmere inn på de metodologiske avveielser som er blitt gjort på bakgrunn av prosjektets problemstilling. Først vil jeg gjøre rede for datainnsamlingen og intervjuguidens struktur. Deretter vil jeg presentere et analyseverktøy som tar utgangspunkt i deduktivt utformede analysekategorier basert på de tre grunnpilarene i analyseteorien ovenfor. Til slutt vil jeg kort drøfte min rolle som forsker, gjennom å kritisk belyse egne tanker knyttet til kulturelt mangfold og de forskningsetiske beslutningene som er blitt gjort.

5.1 Det kvalitative forskningsintervjuet og intervjuguide

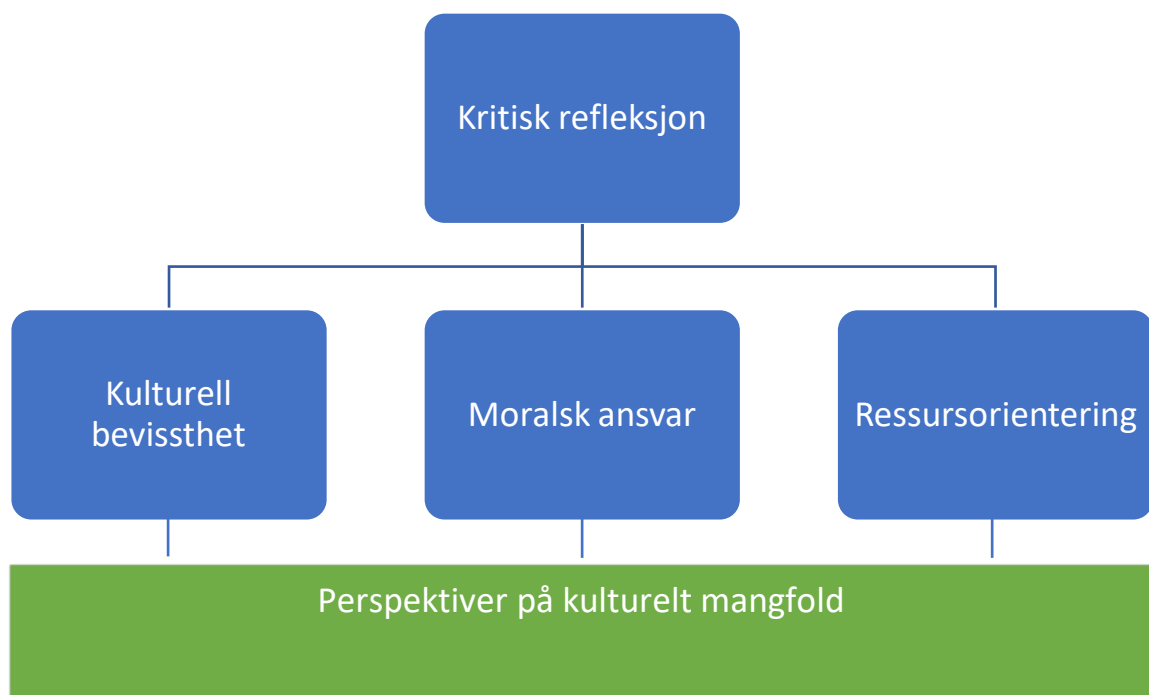
Datagrunnlaget for dette prosjektet er basert på kvalitative forskningsintervjuer. I henhold til prosjektets problemstilling er det altså lærernes kritiske refleksjoner knyttet til perspektiver på kulturelt mangfold som skal undersøkes. Det kvalitative intervjuet kan karakteriseres som en enveiskommuniserende samtale, men må ikke forveksles med en vanlig samtale mellom likestilte parter. Derfor påpeker Kvale & Brinkmann (2017, s. 51-52) at det asymmetriske maktforholdet som oppstår mellom intervjuer og intervjuobjekt, er en viktig og sentral bestanddel av forskningsintervjuet. De spørsmålene som er blitt brukt i intervjuundersøkelsen er formulert på en måte som skal kunne invitere til kritisk refleksjon rundt lærernes erfaringer og autonome perspektiver. På bakgrunn av dette har jeg utarbeidet en semistrukturert intervjuguide. En semistrukturert intervjuguide er godt egnet i tilfeller der man ønsker å tilegne seg kunnskap om informantenes forståelse for et gitt fenomen eller tema (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 46). Intervjuguiden er delt inn i to deler, hvorav den første delen tar for seg lærernes generelle oppfatninger knyttet til kulturelt mangfold, mens den andre delen er mer rettet mot lærernes rolle i det flerkulturelle klasserommet. Spørsmålene er videre supplert med mulige oppfølgingsspørsmål. Oppfølgingsspørsmålene gjør det mulig for intervjueren å styre intervjuet på en slik måte at interessante temaer kan utbroderes dersom dette skulle være av interesse for forskningen (se vedlegg 1).

5.2 Deduktive analysekategorier

Grunnpilarene fra den kultursensitive analyseteorien utgjør det analytiske rammeverket i prosjektet. De tre pilarene kulturell bevissthet, moralsk ansvar og ressursorientering fungerer dermed som utgangspunkt for koding av de transkriberte intervjuene. På bakgrunn av dette har jeg utformet en skjematisk oversikt over analysekategoriene som anvendes (se figur 2). Disse analysekategoriene kan karakteriseres som deduktive, da de allerede er forankret i et teoretisk perspektiv (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 101) – i dette tilfellet kultursensitiv

pedagogikk. I selve kodingen komprimeres meningsutsagnene til kortere hoved-utsagn, og tillegges nøkkelord. Deretter plasseres disse nøkkelordene innenfor de deduktivt utformede analysekategoriene. I tillegg fungerer kategorien kritisk refleksjon som en overordnet kategori for alle de fire ovennevnte kategoriene.

I analyseprosessen vil de ulike kategoriene kunne legge noen begrensninger for selve analysen. Man kan si at kategoriene både omfatter et bredt felt, da de vektlegger tre store hovedkategorier, men at de samtidig utelukker eller ekskluderer andre områder som kan være av interesse for forskningen. Hvilke områder dette gjelder, vil være avhengig av hvilke underkategorier som dukker opp i analysen av lærernes meningsutsagn. Det er for eksempel ikke gitt at den overordnede kategorien «kritisk refleksjon» vil finnes innenfor alle de tre hovedkategoriene, da dette avhenger av hvilke perspektiver som faktisk kommer frem i lærernes meningsutsagn, og hvilke usynlige tankemønstre lærerne gir uttrykk for (King, 1991). Det er likevel **kun** de kritiske refleksjonene som presenteres og drøftes i lys av lærernes perspektiver på kulturelt mangfold i oppgaven.



Figur 2: Analysemodell for kritisk refleksjon

5.3 Utvalg og etiske avveielser

Dette prosjektet er godkjent av NSD, Norsk Senter for Forskningsdata (se vedlegg 3). I rekrutteringsfasen av intervjuundersøkelsen ble det sendt ut informasjonsskriv til skoler i Bergen kommune og noen skoler utenfor Bergen kommune. Det ble benyttet et utvalgsriterium, nemlig at lærerne som skulle delta måtte ha erfaring med å undervise i klasser med kulturelt mangfold. Utvalgsstrategien representerer et homogent utvalg (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 50), da målgruppen er norske lærere. Lærerne tilhører altså samme majoritetskultur. Begrunnelsen for dette er at jeg ønsker å legge vekt på medlemmer av majoritetskulturens perspektiver på mangfoldet i skolen. Av de skolene som fikk tilsendt informasjonsskriv, var det fire lærere som hadde anledning til å delta – alle kvinner. To av dem jobber på ulike skoler i Bergen kommune, mens de to andre jobber på samme skole i en bygd nord for Bergen – til sammen 3 ulike skoler. I analysen gis lærerne følgende fiktive navn: Gunnhild (skole 1), Helene (skole 2), Trude (skole 3) og Synnøve (skole 3). Samtykke skal være uttrykkelig, informert, frivillig, og gis skriftlig eller muntlig (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 45). I forkant av datainnsamlingen fikk lærerne tilsendt et informasjonsskriv som informerte om prosjektets tematikk og innhold, samt at samtykke var frivillig (se vedlegg 2). Lærerne gav samtykke til å delta både skriftlig og muntlig, og ble videre informert om at deltakelsen kunne trekkes tilbake når som helst i prosjektet.

I henhold til spørsmålet om konfidensialitet er ekte navn blitt erstattet med fiktive navn i transkriberingen av intervjuene. Kvale & Brinkmann (2017) påpeker at bruk av fiktive navn ikke må tilsløre deltagerens opprinnelse, da viktige kulturforskjeller (som etnisitet) kan ha mye å si for tolkningen av datamaterialet (s. 301). Deltakerne i denne studien er alle født og oppvokst i Norge. Kulturelle og geografiske forskjeller vil dermed ikke ha nevneverdig betydning for en anonymisering av lærerne i intervjuene. Det er likevel et poeng at alle tilhører majoritetskulturen som nevnt ovenfor, og lærerne har derfor fått tildelt vestlige, fiktive navn. Konfidensialitet i forskningssammenheng representerer også noen etiske utfordringer knyttet til taushetsplikt og avverging. Ifølge de nasjonale forskningsetiske komiteene, har forskeren en plikt til å avdekke kritikkverdige sider i forskningsfeltet – som for eksempel kan handle om elevenes sikkerhet (NESH, 2016). Dette kan reise etiske problemstillinger rundt spørsmålet om taushetsplikt, da man også har plikt til å avverge forhold som kan være skadelig eller går utover elevens trygghet. Å være bevisst sitt ansvar som forsker handler derfor ikke bare om å informere om prosjektets ulike sider og hva samtykke innebærer. Det handler også om å ha en selvrefleksiv tilnærming til spørsmålet om konfidensialitet og de etiske implikasjonene dette

kan medføre. I dette prosjektet ble det ikke gjort noen observasjoner som avdekker kritikkverdige forhold som medfører pliktig avverging.

5.4 Validitet og reliabilitet

En sentral utfordring ved anvendelsen av intervjuguiden var hvordan spørsmålene skulle stilles for å gi rom for at lærerne kunne reflektere kritisk over de perspektivene de forfektet. En måte å løse dette på var å fokusere på en åpen og uformell samtaleform, som skulle gi lærerne en opplevelse av å føle seg trygge. Under intervjuene tok jeg noen strategiske grep for at deltagerne skulle bli komfortable i intervjusituasjonen. Jeg fortalte lærerne at ingen svar var «feile», og jeg la også vekt på at intervjuet skulle oppleves som en fortrolig og åpen samtale snarere enn en formell utspørring. En slik åpen tilnærming basert på fortrolighet og resiprositet ble derfor en medvirkende faktor til at lærerne åpnet seg om sine erfaringer og perspektiver (Darawsheh, 2014, s. 562). De fire ulike intervjuene representerte også fire ulike opplevde settinger fra min side, noe jeg vil komme tilbake til nedenfor. I tillegg til den åpne og uformelle innfallsvinkelen til intervjuene, ble det i etterkant av datainnsamlingen gjennomført en refleksiv diskusjon av de transkriberte og ferdigkodete intervjuene. Ved bruk av «peer-debriefing» fungerte veilederne som kritiske lesere av både transkripsjonene og de meningsfortolkede utsagnene (Darawsheh, 2014, s. 561). Denne briefingene av datamaterialet gav rom for flere perspektiver inn i analysearbeidet, og førte til at mine egne antagelser og tolkninger ble utgangspunkt for kritiske diskusjoner og en dypere analyse av datamaterialet. I disse briefingene diskuterte vi blant annet hvordan jeg hadde kodet lærernes utsagn, og hvilke underkategorier som dukket opp i analyseprosessen. For eksempel hadde jeg tolket noen av utsagnene som «kulturell bevissthet», mens en av veilederne mente at utsagnet tilhørte koden «ressursorientering». Den refleksive prosessen hadde til hensikt å sikre validitet (gyldighet) og reliabilitet (pålitelighet), gjennom en åpen og resiprok tilnærming i intervjuforløpene, samt den kritiske dialogen rundt funnene i etterkant av analysen.

Overførbarhet og generalisering av funnene som fremgår av dette prosjektet må ses i sammenheng med utvalgets omfang. Undersøkelsens utvalg er begrenset til 4 deltagere, og problemstillingens besvarelser må derfor ses i lys av dette begrensede datamaterialet. De ulike lærernes kontekster vil variere fra skole til skole, noe som gjør at de perspektivene som kommer til uttrykk hos lærerne vil være kontekstavhengige. Kvale & Brinkmann (2015, s. 293) påpeker likevel at generaliserbar kunnskap ikke nødvendigvis trenger å være universell for å være gyldig. Det vil si, lærernes perspektiver i denne undersøkelsen representerer en form for kunnskap som er verdifull i egenskap av å representere holdninger og erfaringer som er situerte.

De er dermed gyldige for de kontekstene de er plassert i. Den geografiske variansen i utvalget – altså at deltagerne kommer fra både urbane og rurale skoler – gjør at funnene viser til komparative perspektiver på kulturelt mangfold som finnes på store skoler versus mindre skoler.

5.5 Selvrefleksjon og min rolle som forsker

Som forsker vil man ofte bære med seg sine egne antagelser i det arbeidet man skal utføre. En refleksiv tilnærming til slike antagelser kan bidra til å kaste lys over den påvirkningen man har når man går inn i forskningsfeltet (Solbue, 2011, s. 823). I mitt prosjekt vil det være hensiktsmessig å granske egne perspektiver og hvilke fordommer jeg selv bærer med meg inn i forskningsprosessen. I første gjennomlesning av de transkriberte intervjuene, fant jeg for eksempel ut at min egen diskurs knyttet til kulturelt mangfold til en viss grad var preget av binære motsetningspar, da jeg selv brukte distinksjoner som «oss» og «de andre» under intervjuene. Dette ble likevel gjort bevisst, blant annet for å undersøke i hvilken grad lærerne var kritiske til skiller som «oss» og «de andre». Dessuten la det asymmetriske maktforholdet som Kvale & Brinkmann omtaler (2017, s. 51-52) noen føringer for intervjusamtalen. Dette kom blant annet til syne i måten jeg formulerte enkelte intervju spørsmål på. I intervjuene ba jeg ofte lærerne om å si noe om begrepet «kulturelt mangfold», snarere enn å diskutere mangfold i vid forstand. Jeg tror nok at ordet «kulturelt» fremmet noen konnotasjoner hos lærerne som kanskje ikke ville hatt like stor betydning dersom jeg kun hadde bedt dem om å utdype begrepet «mangfold».

Min egen forståelse for mangfold har også endret seg nokså markant fra starten av prosjektet til ferdigstilling av oppgaven. Jeg gikk inn i dette prosjektet med en forestilling om at jeg ville finne ut hva lærere tenker om mangfold. I prosessen med å finne relevant teori og forskning, samt å planlegge intervjuer, oppdaget jeg at jeg hadde glemt en viktig del – nemlig mitt eget standpunkt. Hvor stod jeg, og hvilke perspektiver på mangfold hadde jeg? Min forforståelse for mangfold og flerkulturelle perspektiver i oppstarten av prosjektet, var i stor grad knyttet til idealet om en inkluderende i skole – altså at mangfoldet i skolen bør møtes med ressursorienterte og interkulturelle tilnærminger. Jeg hadde en normativ forståelse for mangfold og inkludering som noe universelt og et slags ideal, og jeg visste at det fantes utfordringer knyttet til ekskludering. Etter hvert fant jeg ut at min bakgrunn som hvit, vestlig nordmann impliserte at jeg selv er en del av den undertrykkende og privilegerte makteliten i samfunnet. Jeg er altså privilegert i egenskap av å være en hvit mann, født og oppvokst i Norge, i en norsk familie med etnisk norske venner, i et bygdesamfunn som nesten utelukkende (var)

bestående av etnisk norske innbyggere. Dette fikk meg til å innse at mine egne perspektiver på mangfold mest sannsynlig allerede var farget av en vestlig majoritetsdiskurs, noe som medførte at jeg noen ganger måtte stoppe opp granske mitt eget ståsted i prosessen med å analysere lærernes kritiske refleksjoner.

I intervjuene var også min egen opplevelse av de ulike settingene ganske forskjellig fra intervju til intervju. I intervjuet med Gunnhild var det som om samtalen fløt med en åpen og humoristisk tone. Det resiproke elementet og fortroligheten jeg prøvde å vektlegge, var svært tydelig og til stede i dette tilfellet. I Helenes intervju var situasjonen helt annerledes. Det var som om det eksisterte en usynlig vegg mellom oss, og det virket på meg som om hun også var litt tilbakeholden i uttalelsene sine. Jeg vet ikke om dette skyldtes at hun følte at jeg var ute etter å «arrestere» henne, eller om det bare var min egen intuisjon som tilsa at dette var det hun følte. Nedenfor følger et utdrag fra Helenes intervju, med et kort analyseeksempel:

Andelen med flerkulturell bakgrunn har nok økt etter vi fikk den innføringsklassen. Men de er nok mye flinkere til det å ta vare på tingene enn i vanlig klasse da. Så egentlig burde du snakket med en (lærer) i innføringsklasser, så hadde du kanskje fått litt finere svar.

Jeg har analysert dette sitatet på følgende måte: Lærerens erkjennelse om den økte andelen av elever med flerkulturell bakgrunn, indikerer en form for **kulturell bevissthet** knyttet til implikasjoner av mangfoldet, gjennom innføringsklassenes måte å håndtere dette på. Med andre ord er hun bevisst at kulturelt mangfold i skolen fordrer noen endringer i undervisningen. Hun er samtidig klar over sine egne begrensinger knyttet til det å være «flink nok» til å ivareta mangfoldet på en god måte. Hun gir med andre ord uttrykk for en form for **selvrefleksivitet** – i dette tilfellet knyttet til Helenes tanker om at innføringsklassene er flinkere til å ivareta elevene, sammenlignet med de ordinære klassene.

Sett bort ifra selve analysen, er dynamikken mellom meg og Helene i dette intervjuet noe forskjellig fra de andre intervjuene. Helene påpeker at jeg burde snakket med en lærer fra innføringsklassene for å få «finere» svar. Kanskje hadde hun en fornemmelse om at jeg var ute etter noe spesifikt, og at hun dermed gikk i en slags forsvarsmekanisme ved å implisitt si at det finnes andre lærere som «kan» mer om dette enn henne selv. Disse ulike dynamiske aspektene ved intervjusamtalene varierte altså nokså mye, og medførte i noen tilfeller at intervjuguiden nærmest gled over i en samtaleform preget av diskusjon snarere enn utspørring. Etter intervjuet med Synnøve, satt jeg dessuten igjen med en følelse av at vi hadde snakket om tilpasset

opplæring. Dette skyldtes kanskje at hun vektla nettopp den tilpassede undervisningen som et viktig element for språkopplæring og forståelse i møte med mangfoldet i skolen. De forskjellige rammene og settingene for intervjuene resulterte altså i svært ulike opplevde situasjoner fra min side.

6 Funn fra analysen

Problemstillingen i denne masteroppgaven er: «Hva kan læreres kritiske refleksjoner fortelle om deres perspektiver på kulturelt mangfold?». Kritisk refleksjon forstås her som refleksjon rundt egne, usynlige tankemønstre (King, 1991). Meningsfortolkningen av lærernes utsagn tar utgangspunkt i de deduktivt utformede analysekategoriene kulturell bevissthet, moralsk ansvar og ressursorientering (Hauge, 2014; Jabbar & Hardaker, 2013; Jabbar & Mirza, 2017). Kulturell bevissthet handler om å ivareta mangfoldet, samt å ha et kritisk blikk på egne perspektiver. Det moralske ansvaret er på mange måter en forlengelse av den kulturelle bevisstheten, med fokus på lærernes handlinger og ønsker for undervisningen. Ressursorientering dreier seg om å anerkjenne elevers bakgrunner gjennom å inkludere deres erfaringer og kunnskaper som et sentralt element i undervisningen. Ved bruk av empiriske eksempler vil jeg først belyse hovedfunnene innenfor kategoriene kulturell bevissthet og moralsk ansvar, da disse viser seg å være nært knyttet opp til hverandre. Ressursorientering innen kritisk refleksjon forekommer i to underkategorier som handler om selvrefleksivitet på mikro- og makronivå, samt innenfor en kategori jeg har valgt å kalle kommunikasjon og samhandling. Mikronivået av selvrefleksivitet betegner de refleksjonene lærerne gjør seg rundt selve undervisningen, mens makronivået viser til de strukturelle rammene som er med på å påvirke lærernes handlingsrom i skolen.

6.1 Kritisk refleksjon: kulturell bevissthet

Lærerne viser at de i stor grad anerkjenner kulturelt mangfold som noe positivt. Når det gjelder lærernes refleksjoner rundt dette, dukker det imidlertid opp noen interessante funn som kan tyde på at lærerne har noen internaliserte og usynlige tankemønstre som peker i retning av en slags likhetstanke. Man kan altså si at de i første omgang ser ut til å være bevisst de etniske skillelinjene som eksisterer i skolen, men at de ønsker å se bort ifra disse gjennom fokus på likhet og fellesskap. I intervjuet med Gunnhild (skole 1), kommer det for eksempel frem at hun er bevisst hvordan det binære motsetningsparet «de» og «oss» utgjør et lingvistisk problem i hverdagspråket, da hun hevder at man må legge mer vekt på at alle er «vi»:

Ja, jeg er veldig opptatt av at det ikke må være en sånn “de” - “oss” - greie. Men det er jo klart at når du kommer til et nytt sted, så blir det litt sånn “du kommer hit”, og vi vil at alle skal bli en gruppe.

Det er interessant at dette er den eneste læreren som eksplisitt tar opp distinksjonen mellom «oss» og «de andre» i intervjuene. Hun påpeker at når noen kommer hit, altså utenfra, kan dette fort føre til at man blir satt i en posisjon der «du» kommer hit til «oss». Dette tyder på at hun også er opptatt av at alle skal tilhøre et fellesskap uten slike distinksjoner. På denne måten kan det virke som at læreren ønsker å bryte ned forestillinger som er med på å konstruere globale skillelinjer mellom ulike kulturer i klasserommet. Det språklige aspektet rundt dette skillet er altså noe som hun prøver å jobbe imot, gjennom kritisk bevisstgjøring av slike skiller. Hun begrunner dette med at det ligger mye makt i språket vi bruker – kanskje uten at man er klar over det:

Ja altså, det skaper jo litt sånn avstand. Og det er jo retorisk sant. Det der språket er jo ganske sånn, har makt. Så hvis vi kaller noen for “de”, og så er vi andre “oss”, så skaper jo det avstand. Så det er jo om å gjøre, tenker jeg da, at alle blir «vi». Men det er jo klart at det er jo lett for at man ikke er så oppmerksom når man snakker om det. Men det å være bevisst det i skolen er litt nøye tenker jeg. Og at det ikke blir sånn “deres kultur” eller “deres bakgrunn er sånn og sånn”. Eller, ja, være fargeblind, være kulturåpen.

Gunnhild fremhever her en form for retorisk maktkritikk. Det binære motsetningsparet trekkes frem som et utgangspunkt for å se på skiller som «vår kultur» og «deres kultur». Avstanden denne inndelingen skaper er på mange måter også et uttrykk for kritikk mot kategorier som overordnet/underordnet i et undertrykkelsesperspektiv. Hun sier ikke eksplisitt hvem det er som undertrykker og hvem som blir undertrykt, men hun påpeker makt som et språklig og retorisk element, noe som peker mot at hun også er bevisst at slik undertrykkelse og distansering finnes. Her legges det dessuten vekt på en fellesskapsorientert forståelse av inkludering. Hun bruker ordet «fargeblind» som et slags ideal om hvordan man skal opptre i klasser med kulturelt mangfold. Dette kan tolkes som at Gunnhild ønsker at man i skolen skal prøve å imøtekomme alle uten å stemple noen, gjennom et fargeblind-perspektiv.

Refleksjoner rundt «de» og «vi» kommer senere også frem på en lignende måte som det gjør i fargeblind-perspektivet ovenfor, eksempelvis i Helenes (skole 2) forklaringer av det binære

motsetningsparet. Hun har imidlertid en litt annen innfallsvinkel enn Gunnhild (skole 3), da Helene vektlegger et geografisk- og tidsbetinget perspektiv på synlige kulturforskjeller:

Så jo større avstand det er både geografisk og tidsmessig, så er det klart at vi har jo flerkulturelle barn som går her som du ikke tenker er flerkulturelle. Fordi de er født og oppvokst her og kanskje også foreldrene deres. Da glemmer man det, men jo større avstand det er, i forhold til opphavsland og også tidsaspektet, så er det lettere å snakke om “vi” og “de”.

Flerkulturelle elever som har bodd i Norge lenge, blir ifølge Helene ikke like synlige som de elevene som mer nylig er kommet hit fra land som ligger langt unna Norge geografisk. Synlighet ser altså ut til å avgjøre om man i det hele tatt er bevisst at elevene har en annen bakgrunn enn norsk. En slik tankegang kan tyde på at skiller mellom «vi» og «de» viskes ut når elevenes kultur etterhvert gjøres lik den norske kulturen, etter å ha bodd i Norge over lengre tid. Dessuten påpeker Helene at det å sette seg inn i elevers situasjoner i enkelte sammenhenger kan føre til at hun selv lærer nye ting om elevenes kulturer. Hun nevner en episode med en muslimsk gutt, som viser hvordan hennes egne antagelser kan sette kjepper i hjulene for både hennes og elevens forståelse:

Helene: [...] Eksempelvis, en muslimsk gutt som var litt småhysterisk på meg etterhvert. For jeg forstod ikke hva han mente. Eller jeg trodde at han ikke forstod meg. Så viste det seg at det var jeg som ikke forstod ham. Og da lærte jeg det at muslimer ikke kan spise marsipangriser heller, selv om de ikke er laget av svin. Og der tror jeg at han ikke forstår at den marsipangrisen, den er ikke laget av svin. Men det er jeg som ikke forstår at det er uaktuelt så lenge den er avbildet.

Intervjuer: Ja, interessant.

Helene: Ja, altså, bare såne ting. Og så ender du opp i såne diskusjoner hvor jeg prøver å forklare og forklare og han blir mer og mer fortvilet og prøver å forklare meg. Før det plutselig går opp for meg hva han egentlig prøver å si. Og det visste jeg ikke. Det burde jeg vite. Jeg underviser jo i KRLE.

Et innstendig forsøk på å prøve å forklare for eleven at han tar feil, resulterer i en personlig åpenbaring – en indre revolusjon om man vil – som medfører en endring i Helenes tenkning. Diskusjonen hun refererer til, viser hvordan hennes insisterende og i utgangspunktet velmente budskap underminerer elevens faktiske virkelighet. Hun er i første omgang ubevisst hennes

egne tankemønstre, og unnlater å se saken fra elevens side. Etter hvert som Helene oppdager at det er hun som tar feil, skjer det også en endring av hennes egen forståelse for elevens perspektiv. Det er ikke marsipangrisens innhold det er snakk om, men selve avbildningen og elevens kulturelt betingede skikker og regler vedgående matvarer som enten er avbildet eller inneholder svin. Etterhvert som hun lærer at eleven ikke kan spise ting som er avbildet som en gris, blir hun også bevisst elevens situasjon og hans ståsted. Det oppstår med andre ord en forståelse for elevens perspektiv, som tyder på en intersubjektiv tilnærming hos Helene ved at hun etter hvert evner å sette seg inn i hva eleven prøver å formidle. Dette eksemplet viser at kulturell bevissthet gjennom intersubjektivitet kan være avgjørende for å forstå sine egne elever ut ifra deres premisser. Helene møter eleven med sin egen forståelseshorisont, som i dette tilfellet er distansert fra elevens horisont. Gjennom kontinuerlig navigering mellom egen og elevens horisonter, vil man derimot kunne greie å nøste opp i hva som egentlig er årsaken til de misforståelsene og feilslutningene som tas.

6.2 Kritisk refleksjon: moralsk ansvar

I noen tilfeller kan det være vanskelig å skille kulturell bevissthet og moralsk ansvar fra hverandre, da disse to ofte glir over i hverandre. Moralsk ansvar slik det kommer frem i analysen, handler om verdier og lærernes ønsker for egen undervisning. Ansvarer kommer i noen tilfeller til syne i form av verdikonflikter og lærernes handlingsrom i møte med slike konflikter. Gunnhild (skole 1) viser for eksempel at hun er svært skeptisk til måten skolen hennes håndterer ordningen med julegudstjenester og alternativt opplegg for de som ikke vil delta på dette, blant annet på grunn av en prest og de holdningene han representerer:

Og han som er prest i den ene kirken som skolen vår bruker, han har gått ut og vært veldig imot homofile, imot de som skiller seg. Så han er veldig sånn ute i media og snakker mye om det. Og jeg tenker at det ikke er en inkluderende holdning. Og bare det å invitere til julegudstjeneste, så utelukker du jo en del elever automatisk. Så der har vi jo et forbedringspotensial. Elevene melder seg på gudstjenesten, eller de melder seg på det alternative. Men jeg er ikke helt fornøyd med den ordningen, for jeg mener at det blir på en måte som en liten avslutning. Og jeg synes at verken hans, altså den prestens sitt menneskesyn, eller det at du på en måte... Det blir jo en splittelse.

Hun er tydelig misfornøyd med prestens holdninger, og påpeker at et slikt menneskesyn ikke er et bra utgangspunkt for inkludering i skolen. Man kan si at det oppstår en verdikonflikt mellom Gunnhilds intensjoner for egen undervisning – i dette tilfellet inkludering – og prestens

verdier knyttet til synet på homofile og skilsmisse. Hun er også kritisk til måten skolen praktiserer det alternative opplegget på:

I kirken da, så er det jo sånn at noen av elevene fremfører ting som da den andre gruppen ikke er med på. Så kan du jo også si at den andre gruppen, nå har det vært en skjerpings på det, men det har vært noen år der disse elevene har fått sett på film. Det var ikke det samme.

Gunnhild er kritisk til at elevene i kirken får anledning til å presentere noe for hverandre, mens elevene i det alternative opplegget får se på film. Det kan virke som at kritikken hos Gunnhild retter seg primært mot skjevfordelingen i de to tilbudene og det faglige utbyttet elevene i kirken får. Det alternative opplegget kan nærmest beskrives som en nødløsning med lite faglig innhold, rettet mot elever som av religiøse, kulturelle eller interessemessige årsaker faller utenfor det vanlige, tradisjonelle tilbudet med julegudstjenester. Det kan virke som at Gunnhilds handlingsrom i denne saken er styrt av noen strukturelle rammer i skolen som legger føringer for hvilke tilbud skolen kan gi elevene, og innholdet i disse tilbudene. Det er skolen som iverksetter og organiserer den todelte ordningen. Samtidig er Gunnhild også en del av skolens virksomhet, og bør kunne ha innflytelse på hvordan slike opplegg organiseres og gjennomføres. Hun påpeker likevel at det har skjedd en skjerping angående denne praksisen. Senere i intervjuet nevner hun at hun tar elevene med seg for å besøke ulike religiøse bygg som inkluderer både kirke, moské, tempel og andre historiske og religiøse byggverk som kan knyttes til undervisningen i skolen. Eksempelet med prestens holdninger og skolens håndtering av det alternative undervisningsopplegget, representerer likevel et viktig moralsk ansvar hos læreren knyttet til verdikonflikt og faglig skjevfordeling. Gunnhilds refleksive tilnærminger viser altså et ønske om handling for å endre og forbedre situasjonen på en måte som gagnar elevene.

Lærernes moralske ansvar kommer også frem i situasjoner hvor elevene bærer med seg tanker og meninger hjemmefra som gjøres til gjenstand for en kritisk diskusjon av eksisterende holdninger. I neste sekvens påpeker derfor Trude (skole 3) at man må kunne argumentere for sine meninger:

Hvis noen kommer og sier at “pappa sier vi skal skyte alle som er sånn og sånn”, da tenker jeg kritisk tenkning. Da kan vi diskutere det og si «Hva er det? Hvorfor er det det? Hva tenker du? Hva mener du? Hvorfor mener du det?». Altså jeg tenker at vi skal

lære opp ungene til å tenke, men argumentere for sine meninger. Ja, og tåle motargumenter – altså å kunne diskutere.

Det kan virke som at Trudes fokus på argumentasjon og diskusjon er et slags strategisk grep mot ukritisk tenkning. Trudes vektlegging av dette holdningskritiske synet representerer altså et viktig moralsk aspekt i undervisningen – at man ikke blindt skal ta ting for gitt, men snarere invitere til debatt og dialog rundt de holdningene som eksisterer. I det moralske ansvaret ligger det implisitt en handlingsplikt, og i dette tilfellet påpeker Trude at når man møter på holdninger og tanker som ikke springer ut av en selv, men som er hentet fra omgivelsene (her: elevens far), er det svært viktig at man stiller spørsmål og lærer elevene å tenke, diskutere og argumentere. Dette moralske ansvaret utgjør kjernen av det kritiske blikket rettet mot egen undervisning, noe som kommer enda tydeligere frem i Trudes refleksjoner rundt hva som ligger i ordet inkludering i sitatet nedenfor:

Intervjuer: [...] Hva tenker du ligger i ordet inkludering og en inkluderende skole?

Trude: Da tenker jeg egentlig sånn som jeg har sagt nå, som vi gjør. Altså, det er jo det som er grunnen til at vi bruker tid på at ungene skal forklare til hverandre. Ungene skal ha kunnskap om de ulike religionene, at ikke vi bare kjører på sånn som vi alltid har gjort ut ifra det etnisk norske sånn som det alltid har vært i Norge. Og det er jo for at vi skal inkludere. At alle skal kunne oppleve tilhørighet til noe, samtidig som vi går inn for å skape forståelse for hverandre sine kulturer. Og sånn som verden er i dag, så er vi supernøye med å ha respekt for hverandre sin tro og mening, og likevel se at vi er likeverdige. Og det tenker jeg er integrering.

Ordet «likeverdig» oppsummerer hele tankegangen i Trudes resonnement. Hun setter dette begrepet i relasjon til det å ha respekt for andres meninger gjennom å forklare for hverandre og utveksle perspektiver. Hun påpeker også at elevene skal oppleve tilhørighet, noe som kan tolkes som at hun er opptatt av å ivareta elevenes kulturelle tilknytning. I dette sitatet sammenfattes egentlig både lærerens kulturelle bevissthet og moralske ansvar på en måte som fremmer kultursensitivitet i en klasse hvor likeverd og kulturell tilknytning triumferer over likhet og assimilering. Hun er altså kulturelt bevisst den norske kulturens begrensninger i en flerkulturell klasse, som fordrer en helt annen kulturell og epistemologisk referanseramme. Dialogen mellom elevene fremheves også som et sentralt element. Dette kommer til syne gjennom Trudes ønske for en inkluderende undervisning som vektlegger en slags interkulturell dialog, da hun ønsker å legge til rette for at elevene skal kunne forklare for hverandre og skape

forståelse for hverandres kulturer og bakgrunner. Et slikt fokus vitner derfor både om kulturell bevissthet og moralsk ansvar, noe Trude viser når hun sier at man «ikke kan kjøre på sånn som vi alltid har gjort ut ifra det etnisk norske».

Hos Synnøve (skole 3) er det moralske ansvaret i stor grad rettet mot å tilpasse undervisningen slik at elever med flerspråklig bakgrunn også får utbytte av den. Man må ifølge Synnøve legge vekt på inkludering gjennom lek og forståelse, i stedet for overdrevet fokus på verbale undervisningsformer. Dessuten fokuserer Synnøve på at elevene skal bli sett og få lov til å svare selv om de ikke kan formulere fullstendige setninger. Å gi elevene positive opplevelser av skolehverdagen er sentralt hos Synnøve. Hun påpeker at ved å avslutte skoledagen med å la elever fortelle noe som var kjekt den dagen, går elevene hjem med en god følelse. Det virker altså som at et inkluderende fokus i den tilpassede opplæringen kan medføre at undervisningen i større grad blir en arena for synliggjøring av mangfoldet, basert på forståelse og et ønske om å gi elevene positive opplevelser i skolehverdagen.

6.3 Kritisk refleksjon: Rammer for ressursorientering

Denne kategorien skiller seg noe ut fra de to ovennevnte kategoriene. Kritisk refleksjon innenfor ressursorientering kommer til uttrykk både i form av lærernes selvrefleksivitet, og som et viktig element innenfor underkategorien kommunikasjon og samhandling. Funnene viser i stor grad til **rammene** for ressursorientering i lærernes uttalelser, ikke i hvilken grad lærerne er ressursorienterte eller ei. Nedenfor følger en presentasjon av de to underkategoriene av kritisk refleksjon som omhandler rammer for ressursorientering.

6.3.1 Selvrefleksivitet på mikro- og makronivå

Å gå i seg selv er første steg mot en form for undervisning som fører elevenes identiteter og kulturelle referanserammer frem i lyset. Som jeg nevnte innledningsvis, opptrer kritisk refleksjon i noen tilfeller utenfor hovedkategoriene. Jeg har derfor sammenfattet dette i en underkategori som omhandler selvrefleksivitet på mikro- og makronivå. I intervjuet med Helene (skole 2) oppstår det en selvrefleksiv diskusjon rundt hvordan hun tenker om både elever og lærestoff som ressurser. Her kommer det frem at Helene anser det som utfordrende at skolen ikke har nok ressurser i form av faglig personell til å møte elever med lite norskspråklig bakgrunn:

Jeg ser at det for dem kan være veldig vanskelig å komme i gang på skolen. Og at vi da ikke har, vi har faktisk ikke nok ressurser vil jeg si, til å ivareta dem på en god måte. De får et år i en innføringsklasse, og så er det rett ut i en vanlig klasse.

I dette tilfellet påpeker Helene at undervisningen ikke gjennomføres med nok faglig oppfølging av elever som har behov for dette. Tanker rundt skolens prioriteringer av ressurser i dette tilfellet utgjør altså et makronivå av Helenes selvrefleksivitet, da dette handler om hvilke strukturelle rammer som legger føringer for hennes egen undervisningspraksis, og som ikke Helene har direkte innvirkning på. Hun er bekymret for hvordan elevene ivaretas på skolen, da overgangen fra innføringsklasse til ordinær undervisning er såpass stor at elevene kommer til kort i den ordinære undervisningen. Med andre ord virker det som at Helene anser elevenes språklige tilkortkommenhet som en utfordring – noe som hindrer elevene i å få tilstrekkelig utbytte av den typen undervisning som blir gitt i ordinære klasser. Samtidig hevder hun senere at man kanskje ikke er flink nok til å rette fokus på de ressursene som elevene selv representerer:

Men kanskje vi ikke er flinke nok til å gripe fatt i alt. De har nok sikkert mer ressurser med seg som vi kanskje kunne ha nyttet på en bedre måte - som det i den travle hverdagen ikke blir tatt hensyn til kanskje.

En slik tilnærming kan tyde på at Helene er bevisst de ressursene elevene representerer, men at begrenset tid i hverdagen gjør det vanskelig å fokusere på dette. Man kan spørre seg i hvilken grad det er snakk om ressurs- eller problemorienterte tilnærminger her, og det kan virke som at eksterne faktorer er med på å påvirke Helenes handlingsrom i egen undervisning. Dette underbygges med at Helene styres av rammer og strukturer – i dette tilfellet tidsrammer – som hindrer henne i å sette seg inn i hvilke kunnskaper og erfaringer elevene bringer med seg til skolen. Dette kan tolkes som at skolens strukturelle rammer i stor grad avgjør hvorvidt det er mulig å drive undervisning som ivaretar det kulturelle mangfoldet på en ressursorientert måte. Senere kommer det likevel frem at Helene tar noen grep på mikronivå, som viser at hun også anser mangfold som en styrke:

I klassen så har jeg både buddhister, hinduer og muslimer, sant. I den klassen som jeg har nå. I tillegg til de som er ikke-religiøse og kristne. Så blir det jo på en måte et religiøst mangfold også, som en kan bruke på en god måte også. For hvis du bare bruker lærebøker, så blir det veldig generalisert. Og så vet en det at religionsutøvelse er jo veldig individuelt. Så da har du den der balansen med, hvis en kan få lov å bruke de elevene da, at “ja, men hjemme hos oss gjør vi det sånn eller min familie gjør sånn”. Mens boken er veldig “sånn er det”.

Disse refleksjonene viser et skifte i Helenes tenkning. Fokuset på de språklige utfordringene som ble nevnt tidligere er på mange måter blitt erstattet med et mer ressursorientert syn på elevene. Det kan virke som at hun også ønsker å anvende et kritisk blikk på læringsressursene i egen undervisning. En slik tilnærming kan derfor tolkes som at hun er skeptisk til de virkelighetsbeskrivelsene som presenteres i enkelte lærebøker – altså en form for maktkritikk. I stedet ønsker hun å legge vekt på hvordan elevenes erfaringer kan bidra med å belyse virkeligheten fra deres eget ståsted. Religionsundervisning trekkes dessuten frem i flere intervjuer, blant annet i Gunnhilds (skole 1) og Synnøves (skole 3) uttalelser, hvor elevenes bakgrunner synliggjøres i større grad. Spørsmålet er om denne formen for ressursorientering kun er gjeldende for KRLE- faget, eller om lærerne anvender dette blikket i andre fag også.

De selvrefleksive perspektivene som fremgår av Helenes (skole 2) utsagn, peker i retning av at strukturer og rammer på makronivå vil kunne få konsekvenser for undervisningen på mikronivå. De rammene som hun forespeiler, skisserer en skole som er bevisst elevenes bakgrunner, men som gjør lite for å fremheve dem som et viktig element i undervisningen. Handling er altså noe det vies lite oppmerksomhet til innenfor de rammene som gis. Dette står i motsetning til de rammene som kommer til syne på for eksempel Synnøves skole (skole 3), som vektlegger samarbeid på tvers av kulturelle forskjeller:

Ja, jeg tror det (hjem-skole-samarbeidet) blir enda viktigere når de kommer fra andre bakgrunner, og fordi de trenger å vite hvorfor vi gjør sånn og hvorfor vi reagerer på forskjellige måter. Jeg tror det er vanskeligere på store skoler i store klasser enn på barneskoler der vi har... Vi har jo mer tid til hver enkelt elev og dermed til de enkelte foreldrene også, fordi vi ikke har så store elevgrupper.

Her kommer det frem at dette samarbeidet delvis muliggjøres av at skolen har kapasitet til å følge opp hver enkelt elev, da elevgruppen er liten. Disse selvrefleksive utspillene av rammer på makronivå hos Synnøve står altså i motsetning til de perspektivene som kommer til uttrykk hos Helene, da de to lærerne beskriver to vidt forskjellige strukturelle rammer og hvilke konsekvenser disse får for eget pedagogisk arbeid. På den ene siden virker det som at Helene er fastlåst i rammer som problematiserer mangfoldet i skolen, da det ikke legges til rette for en form for undervisning som setter elevenes bakgrunner, erfaringer og kunnskaper i fokus. Samtidig viser refleksjonene til Synnøve at tiden man har til hver enkelt elev på mindre skoler, gir gode muligheter for oppfølging og kontakt med både elever og foreldre. Det er altså to forskjellige virkeligheter som kommer til uttrykk her. Rammer og strukturer i skolen ser derfor

ut til å ha betydelige pedagogiske implikasjoner – både for undervisningen, men også for samarbeid med hjemmene på de ulike skolene.

Når det gjelder lærernes refleksjoner rundt det å utvikle kritisk tenkning hos elevene, er det en del fellesnevner som går igjen. Blant annet assosierer de fleste lærerne kritisk tenkning med det å være kildekritisk i forhold til publikasjoner på internett. Det som er interessant er at lærerne er reflekterte rundt hva kritisk tenkning innebærer hos elevene, men unnlater å nevne hvordan de selv legger vekt på å arbeide for kritisk tenkning i sin egen undervisning på mikronivå, slik som hos Synnøve (skole 3):

For eksempel alle disse unge bloggerne, som helt ukritisk får dele sine meninger der det ikke er en redaktør som sitter over dem og leser igjennom det de publiserer. Og unge jenter og gutter synes kanskje dette er sannheten for dem. Så jeg synes det er veldig viktig at det går inn i undervisningen. At de får lære seg at det ikke er bare å godta andre sine meninger, men gjøre seg opp meninger, gjerne undersøke saken før du bestemmer deg for hva du går for og hva du vil gjøre.

Her påpekes det at kritisk tenkning bør «gå inn» i undervisningen, uten å nevne nøyaktig hva dette innebærer. Synnøve har noen formeninger om hva kritisk tenkning innebærer, med tanke på at elevene ikke skal godta alt de hører og det de blir presentert for. Samtidig vies det lite oppmerksomhet til hvordan man som lærer kan åpne opp for kritiske perspektiver i ens egen undervisning. Likevel er det viktig å ta i betraktning at Synnøve underviser på lavere trinn i barneskolen, noe som gjør at et slikt perspektiv kanskje ikke vektlegges i like stor grad der. Dette burde imidlertid ikke være noen unnskyldning for å ikke vektlegge samfunnskritiske perspektiver i undervisningen. Samtidig kommer det frem i flere av lærernes uttalelser – også hos Helene som underviser på ungdomsskolen – at det legges svært lite vekt på et kritisk blikk rettet mot makt og samfunnsforhold. Med andre ord virker det som at selvrefleksivitet ikke er et tilstrekkelig middel for bevisstgjøring av usynlige tankemønstre, dersom de strukturelle rammene ikke prioriterer en organisatorisk kulturell bevisstgjøring som gjør det mulig å vektlegge kritisk tenkning i undervisningen.

6.3.2 Kommunikasjon og samhandling

Det ressursorienterte aspektet ved lærernes kritiske refleksjoner viser at det ikke nødvendigvis finnes tydelige skiller mellom ressursorienterte eller problemorienterte perspektiver. Det kan virke som at man i stor grad beveger seg langs et spekter hvor lærernes uttalelser egentlig aldri sammenfaller med noen konkrete ytterpunkter. Dessuten viser det seg at kommunikasjon og

samhandling opptrer som en egen underkategori av ressursorienteringen i de kritiske refleksjonene hos Trude og Synnøve, som begge jobber på skole 3. På spørsmål om hvordan det er å undervise i klasser med kulturelt mangfold, hevder Trude at man må tenke litt annerledes:

Så det er klart vi må tenke annerledes, for eksempel som jeg sa, når jeg lager til menyer til skolekjøkkenet og planlegger det. Da må jeg også tenke at jeg skal ha inn de forskjellige landene og prøve å få inn mat fra alle land. At det ikke bare er det vanlige norske kostholdet. Sånn som jeg holder på med nå. Jeg har en avtale med to syriske mødre som skal komme nå i januar og lære oss på skolekjøkkenet å lage arabisk mat. Det har jeg gjort før. Det er jo veldig gøy sant, at alle skal få smake på det.

Disse uttalelsene viser et perspektiv som ikke kommer frem i de andre intervjuene – nemlig fokuset på mangfoldet av kulturer (her i form av ulike matkulturer) som en ressurs. Her går Trude kritisk til verks ved å sidestille den norske maten med de ulike matkulturene som også er representert hos hennes egne elever og deres foreldre. Hun inviterer derfor foreldrene til å lære både lærerne og elevene om de mattradisjonene som er viktige for dem. På den måten gir Trude uttrykk for et mangfoldperspektiv hvor ulike kulturer møtes for å utveksle kunnskap om mat og kulturelle skikker, som vil kunne utvide elevenes egne perspektiver og kunnskaper knyttet til ulike kulturers mattradisjoner. Denne formen for ressursorientering viser at kommunikasjon og samhandling med foreldre kan være et viktig element for å utvikle elevenes kunnskaper om andre kulturer, samtidig med at foreldrenes relasjon til skolen – og dermed også skole-hjem-samarbeidet – styrkes. Et lignende fenomen forekommer i Synnøves refleksjoner, hvor hun trekker frem kommunikasjonen med foreldrene som svært viktig:

Intervjuer: Hva tenker du om din rolle som lærer i møte med elever som gjerne har en kulturell bakgrunn som ikke er “typisk norsk” da?

Synnøve: Jeg tenker det er viktig at vi er åpne for det de kommer med, som ikke er likt det vi har som bakgrunn. Ja, at vi prøver å møte dem der de er, men samtidig ikke være redde for at de skal lære om vår kultur. Samspillet mellom de voksne er viktig. At vi har tid til å snakke med foreldrene om det er noe de lurer på. For det har igjen med språk å gjøre, og hvordan de er vant med det der de kommer fra. Om de har forstått beskjedene fra skolen eller informasjon om hva en skal gjøre i skolehverdagen. Å sjekke det ut eller å ta oss tid til å svare en ekstra gang hvis det er behov for det. For jeg føler jo nå, med mobilene og SMS, at det er lettere for foreldre å ta kontakt med skolen enn det var

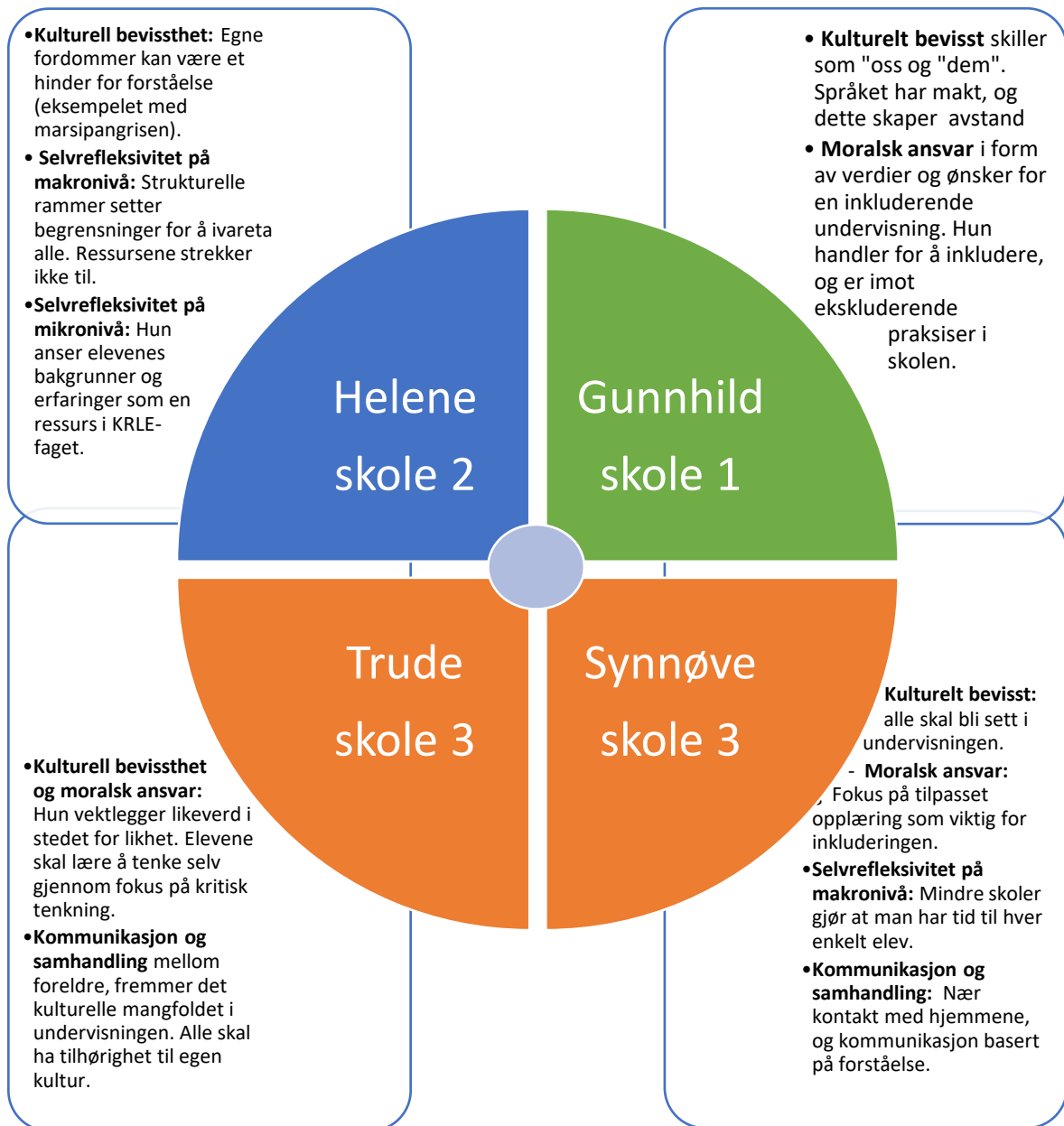
tidligere. Det er fort gjort å bare svare på en melding. Det tar litt lengre tid å ringe for å høre om du har skjønt det rett. Så terskelen for å ta kontakt med skolen er mindre enn før, og det synes jeg er bra. Og så er det viktig at vi kommer med tilbakemeldinger til hjemmene også. Hvis det er noe som skjer som de bør vite om, som de kan ta tak i og jobbe videre med hjemme. Og å forklare hvorfor skolen reagerer på det som har skjedd, for eksempel uønsket atferd – hvorfor vi ikke kan ha det sånn på skolen og at en jobber videre med det hjemme. For det er ikke sikkert at deres bakgrunn gjør at de tenker på samme måte som oss, for eksempel i konflikter.

Her fremhever Synnøve at samhandling mellom lærere og foreldre er viktig for at elevene og foreldrene også møtes med forståelse. Informasjon fra skolen kan tolkes på ulike måter, og det kan virke som at Synnøve er opptatt av at foreldrene må forstå hva som foregår i skolen for å ivareta elevene på en best mulig måte. Lav terskel for kommunikasjon mellom skole og foreldre påpekes som et positivt og sentralt element her. Synnøve hevder videre at skolens reaksjoner, for eksempel mot dårlig atferd, må gjøres forståelig for foreldrene – da forskjell mellom skolekultur og foreldrenes kulturelle bakgrunn kan medføre at man tenker annerledes rundt enkelte ting. Det kan tenkes at foreldrene vil kunne oppleve det som frustrerende dersom skolen reagerer på atferd som ikke anses som problematisk i foreldrenes kultur. Derfor vil det være hensiktsmessig å senke terskelen for kommunikasjon, slik at misforståelser og feiltolkninger unngås.

Det ligger også en form for gjensidighet i Synnøves forståelse av kommunikasjonen mellom skole og foreldre, som her kan tolkes som en dialog mellom likestilte parter hvor forståelse er i fokus. Det kan virke som at Synnøve er kritisk til at skoler ikke er tydelige nok i møte med foreldrene. Dette fordi hun reiser spørsmål ved i hvilken grad man evner å imøtekomme og ivareta både elever og foreldre på en god måte. God kommunikasjon påpekes her som en svært viktig forutsetning for å kunne formidle riktig informasjon til elever og foreldre som har en annen kulturell bakgrunn enn den etnisk norske. Dette forutsetter også at skolens rammer legger til rette for den typen ressursorientering og kontakt mellom lærere og foreldre som kommer til uttrykk i Trudes og Synnøves refleksjoner. Kommunikasjon og samhandling representerer derfor et viktig element i et ressursorientert perspektiv, som også vektlegger de mulighetene som ligger i interaksjonen med mennesker som kanskje har andre synspunkter enn det man selv har.

6.4 Oppsummering

I denne analysen har jeg undersøkt læreres kritiske refleksjoner slik det kommer til uttrykk gjennom å anvende de kultursensitive grunnpilarene kulturell bevissthet, moralsk ansvar og ressursorientering. Hva skal til for at man er kulturelt bevisst, og hvilket moralsk ansvar vil lærerne kunne stå ovenfor i en kulturelt mangfoldig skole? Hvilke perspektiver kommer altså til uttrykk gjennom deres kritiske refleksjoner? Som funnene viser, fremgår det ingen tydelige svar på dette. Likevel peker analysen i retning av noen momenter som indikerer at kulturell bevissthet og moralsk ansvar forutsetter hverandre. Det kritiske blikket på skiller som «oss» og «de andre», samt lærernes handlinger og ønsker for undervisningen, eksemplifiserer dette. Samtidig er fargeblind-perspektivet og assimilerende tilnærminger til mangfoldet i skolen også symptomatisk for flere av lærernes utsagn, som hos Gunnhild (skole 1) og Helene (skole 2). Funnene viser at det vil være vanskelig å handle på en moralsk ansvarlig måte uten å være kulturelt bevisst ens eget ståsted. Det er nettopp denne bevisstheten som karakteriserer de perspektivene på mangfold som legger gode premisser for inkludering, likeverd og dialog. Uten denne bevisstheten, faller de andre kultursensitive grunnpilarene i grus. Dessuten vil skolens strukturelle rammer kunne få store konsekvenser for måten mangfoldet ivaretas på. Dette viser seg som et viktig funn vedgående selvrefleksiviteten. For at endring skal kunne skje på mikronivå i undervisningen, trengs det noen rammer på organisatorisk nivå som åpner for interkulturelle og kultursensitive tilnærminger i undervisningen. De ulike rammene lærerne er plassert i vitner derfor om vesentlige forskjeller på skole 1 og 2, sammenlignet med skole 3. Rammene for kommunikasjon og samhandling mellom lærere, foreldre og elever på skole 3, gir uttrykk for nær kontakt mellom skole og hjem. Ut ifra de perspektiver på kulturelt mangfold som kommer til uttrykk i analysen, har jeg sammenfattet disse perspektivene i to figurer nedenfor (figur 3 og 4). Figur 3 viser lærernes kritiske refleksjoner slik de kommer til uttrykk gjennom de tre analysekategoriene. Figur 4 illustrerer en sammenfattet oversikt over lærernes ulike perspektiver på kulturelt mangfold.



Figur 3: Lærernes kritiske refleksjoner



Figur 4: Lærernes ulike perspektiver på kulturelt mangfold

7 Drøfting av funn

De perspektivene på kulturelt mangfold som kommer til uttrykk i analysen, viser varierende tilnærminger og holdninger hos lærerne på de ulike skolene. Jeg vil nå drøfte hvordan lærernes kulturelle bevissthet, moralske ansvar og ressursorienterte perspektiver kan ses i lys av de internaliserte tankemønstrene rundt kategorier som «oss» og «de andre», samt spørsmålet om likhet forstått som likeverd og det maktkritiske perspektivet i den kultursensitive teorien. Analyseteorien som la grunnlaget for den deduktive tilnærmingen og kategoriseringen av lærernes kritiske refleksjoner, vil her ses i lys av oppgavens teoretiske og forskningsmessige rammeverk. Dette innebærer altså en drøfting av perspektiver fra interkulturell og kultursensitiv pedagogikk, makt og undertrykkelse, samt det forskningsmessige landskapet knyttet til perspektiver på mangfold i skolen. Enkelte av kategoriene fra analysen vil dermed gli over i hverandre her, og noen av lærernes momenter vil trekkes frem for å tydeliggjøre de teoretiske momentene som drøftes.

7.1 Kategorier til besvær og utfordringer i analysearbeidet

Det er ikke alltid like enkelt å følge rigide kategorier. Noen funn kan gå utenom kategoriene og danne egne sidekategorier. Hva ligger for eksempel i kategorien ressursorientering? Kan man skille mellom ressursorientering og ressursfokusering? Hva inkluderer kategoriene og hva ekskluderer de? En utfordring i analysen er at man for eksempel ikke alltid kan kalle noe for ressursorientering i den teoretiske forstand av begrepet. Poenget er at det finnes en rekke omkringliggende faktorer som spiller inn på hvilken grad av ressursorientering som faktisk kommer til uttrykk hos lærerne. Strukturelle rammer i skolen vil altså kunne påvirke lærernes fokusering og tydeliggjøring av mangfoldet i egen praksis. For å forstå en kategori fullt ut, må man se den i sammenheng med interne og eksterne påvirkningsfaktorer som til enhver tid finnes i klasserommet og helt opp på politisk nivå. Den metodiske bruken av disse kategoriene er altså ikke ment som en polarisering av læreres holdninger i et slags enten-eller-perspektiv, men fungerer som noen innfallsvinkler til å undersøke hvilke faktorer som påvirker lærernes fokus.

7.2 Å avdekke ukritiske tankemønstre gjennom kulturell bevissthet

De perspektivene på kulturelt mangfold som fremgår av analysen viser i noen tilfeller en todelt holdning knyttet mangfoldets implikasjoner for undervisningen. Kulturelt mangfoldet ses i stor grad som en ressurs, men det trekkes også frem utfordringer knyttet til flerkulturelle elevers språk, og hvordan man skal ivareta mangfoldet på en god måte. Dette kan tyde på at lærerne i

noen sammenhenger – og kanskje mest på skole 1 og 2 – ser på mangfoldet både gjennom positive og negative synsvinkler. Dette samsvarer med det dobbelt meningssskapende mønsteret i de lærerutsagnene som kommer til uttrykk i Fylkesnes, Mausethagen & Nilsens (2018) undersøkelse. I denne sammenheng, innebærer dette at mulighetene ved mangfoldet suppleres med utfordringene dette medfører i undervisningen, gjennom lærernes negative konnotasjoner knyttet til flerkulturelle elevers språklige og faglige begrensninger. Dette tosidige aspektet kan også ses i sammenheng med globale skillelinjer som finnes i skolen, som kan føre til at man ikke evner å se hvilket potensial for læring som ligger i «de andres» erfaringshorisonter og de kunnskapene de bringer med seg. Dermed kan mangfoldet ses som et problem, da man ikke greier å se hvordan elevenes ulike bakgrunner skal få plass i en majoritetsorientert, vestlig undervisningsdiskurs. I Boaventura de Sousa Santos' (2007) redegjørelse for de globale skillelinjene, fremheves en ide om at den vestlige verden nærmest har monopol på å definere hvilke kulturer som anses som «riktige» og hvilke som anses som annerledes og fremmed. Kunnskap skapes, formes og defineres gjennom de vestliges øyne. En «post-abysal-tenkning», hvor man tar de andres perspektiver og ser ting fra den andre siden av skillelinjen, krever altså en indre omveltning og endring av perspektiver som favoriserer en vestlig kultur (Santos, 2007, s. 66). I analysen finnes det noen eksempler på at en slik omveltning finner sted, for eksempel gjennom Helenes kritiske refleksjoner rundt hvordan hennes egen forståelse endres i møte med den muslimske elevens forsøk på å forklare at han ikke kan spise marsipangriser. Denne situasjonen viser at det å ta den andres perspektiv kan sitte langt inne. Man bør derfor spørre seg hvordan man kan kalibrere sitt indre fordomscompass slik at egne antagelser ikke hemmer interaksjonen med eleven. En slik indre kalibrering krever en form for bevisstgjøring. Som Joyce King (1991, s. 135) hevder, er ubevisste tankemønstre i mange tilfeller med på å usynliggjøre kritikkverdige holdninger og perspektiver. Det å bli bevisst ens egne fordommer er derfor nødvendig for å kunne se saken fra «de andres» perspektiver og de forståelseshorisontene elevene representerer.

King (1991) påpeker også at en kritisk bevisstgjøring av de usynlige tankemønstrene må rette fokus på å avdekke samfunnsmessige og strukturelle forhold som mange tar for gitt, og som dermed legitimerer slike tankemønstre. «Thus, elimination of the societal hierarchy is inevitable if the social order is to be reorganized; but before this can occur, the existing structural inequity must be recognized as such and actively struggled against.» (King, 1991, s. 139). Studentene som deltok i Kings studie, gav uttrykk for at de ikke var bevisste de samfunnsmessige strukturene som bidrog til den historiske undertrykkelsen av afro-

amerikanske elever i de amerikanske skolene. På samme måte kan man spørre seg i hvilken grad lærerne i denne oppgaven er kjent med samfunnsmessige forhold som muliggjør skjult undertrykkelse – som assimileringen av rom-elever i den norske skolen (Westrheim & Hagatun, 2015) – og hvordan slike prosesser legitimeres i skolen. Man kan dermed spørre seg om Gunnhild og Helene er plassert i noen organisatoriske strukturer som gjør det vanskelig å sette seg inn i elevens kulturelle bakgrunner og forståelsesrammer. Dersom skolene deres ikke fokuserer på å bekjempe urettferdige strukturer i de sosiale hierarkiene som til en hver tid eksisterer i samfunnet, vil det også være vanskelig å bli bevisst ens egne perspektiver og ubevisste tankemønstre, da disse nettopp usynliggjøres. Ekskludering og assimilering av minoritets elever kan dermed bli et faktum. På denne måten kan lærerne føres inn i et organisatorisk, ukritisk tankemønster som ser på problemene innenfra og ut – ikke utenfra og inn. En omorganisering av sosiale strukturer er altså en forutsetning for at assimilerende og undertrykkende praksiser skal kunne bekjempes.

Dikotomien mellom «oss» og «dem» bidrar ifølge lærerne til å skape avstand og dermed også urettferdighet. De er i noen tilfeller altså bevisste at slike skiller kan være utfordrende, da de representerer noen språklige maktforhold. Reaksjonen mot denne avstanden blir likevel møtt med en holdning om at elevenes likheter skal fremheves, gjennom vektlegging av «det som er felles». Dette kan virke noe paradoksalt sett i lys av lærernes tilsynelatende kritiske bevisstgjørelse av det binære motsetningsparet «oss» og «dem», og hvordan slike skiller oppstår. Er da fokus på likheter egentlig et godt utgangspunkt for å bryte ned de sosiale hierarkiene som King (1991) belyser? Vil ikke en slik likhetstanke bidra til å forsterke den vestlige kulturens posisjon i det hierarkiske toppsjiktet i skolen, og dermed også usynliggjøring av «de andre»? Som nevnt tidligere er nettopp denne likhetsideologien et særtrekk ved samfunnets tilnærminger til kulturelt mangfold. Likeverd sett som likhet blir dermed den gjengse oppfatning av hva god inkludering innebærer, noe som gjør at likeverd blir et misvisende begrep (Gullestad, 2002, s. 83). Et slikt likhetsfokus gjør at mangfold ses gjennom fingrene, noe som igjen bidrar til at assimilering vil kunne få fotfeste i skolen. På denne måten unngår man å ta stilling til de faktiske forholdene, da man ikke greier å se hva som egentlig foregår. I Gunnhilds tilfelle vil dette si at elevenes kulturelle forskjeller viskes bort uten at hun egentlig er klar over det, da hun med gode intensjoner ønsker å fremheve det som er likt for alle kulturene i klasserommet. Helenes geografiske- og tidsbetingede perspektiver på synlige kulturforskjeller er et annet eksempel på at likhet fremmes gjennom usynliggjøring av mangfoldet over tid. Jo lengre elevene har bodd i Norge, desto mer usynlig blir

kulturforskjellene. Man kan derfor spørre seg i hvilken grad lærerne egentlig er kulturelt bevisste rundt det å ivareta elevenes egen kultur, eller om lærerne er villige til å godta en slik likhetsideologi i skolen. Det kan derfor virke som at assimileringstanken går igjen, og at jo mer «norske» elevene blir, desto større grad av assimilering blir mulig, nettopp fordi disse blir «usynlige». Assimilering vil dermed kunne overstyre inkludering, da elevene gjøres mest mulig lik en felles, norsk kultur. Majoritetens blindhet for denne typen likhetstenkning krever en omstrukturering av tankesett, både på strukturelt og individuelt plan. Spørsmålet er i hvilken grad en slik omstrukturering i det hele tatt er mulig.

7.3 Moralsk ansvar – avkolonisering, dialog og tverrkulturell kompetanse

Enkelte av lærerutsagnene i analysen gir uttrykk for konflikt mellom egne verdier og eksterne aktører som på en eller annen måte involveres i skolens virksomhet. Et eksempel på dette er hvordan ordningen med skolegudstjeneste og alternativt ikke-religiøst opplegg oppfattes som en skjevfordelt praksis i Gunnhilds kritiske refleksjoner. Eksempelet med julegudstjenesten og det alternative opplegget representerer en type normativ og intern ekskludering, da dette kan knyttes til skolens kristne, eurosentriske rammeverk og den ekskluderende praksisen dette medfører i skolen (Hilt & Bøyum, 2015, s. 186). Samtidig viser også Gunnhild at hun har handlingsrom til å skape endringer for å gjøre undervisningen mer inkluderende, da hun legger vekt på å også besøke andre religiøse byggverk med elevene. Gunnhilds reaksjon er også et uttrykk for kritikk mot konservatisme og koloniserende tankesett. Som vestlig europeer og nordmann er hun selv en del av den vestlige kulturen. Samtidig er hun bevisst den ekskluderende praksisen, og ønsker å motarbeide dette ved å invitere til et bredere perspektiv på kultur og religion, gjennom hennes moralske ansvar som lærer. Å bryte ut av den koloniserende diskursen med eurosentrismen som øverste maktsenter, er et viktig aspekt innen kultursensitive og postkoloniale perspektiver (Martin, Pirbhai-Illich, & Pete, 2017; Grosfoguel, 2011). Dette kan likevel være en utfordrende affære, da disse koloniserte tankene er så utførlig innprentet i den vestlige hierarkiske samfunnsstrukturen (Martin, Pirbhai-Illich, & Pete, 2017, s. 236). Undertrykkelsesregimer vil dermed kunne legitimeres på bakgrunn strukturelle rammer og tankesett i skolene. Det blir dermed vanskelig å etablere transmoderne perspektiver i skolen som muliggjør dialog og kritisk drøfting av den koloniserende maktmatrisen i samfunnet (Grosfoguel, 2011, s. 26). Faren er altså at «de andre» utsettes for et assimileringssprosjekt som er fundert på eurosentriske og koloniserte perspektiver (Werler, 2011). Å stille seg spørrende til denne koloniserende maktmatrisen er derfor et viktig mål i en skole hvor ikke bare den vestlige kulturen og vestlig epistemologi er representert. Et oppgjør mot intern eksklusjon slik

Gunnhild gir uttrykk for, kan dermed danne grobunn for et selvkritisk perspektiv, hvor man fremhever forbedringspotensialer i skolens praksis for å skape endring mot en avkolonisert skole, hvor undertrykkelsesregimer motarbeides. For å få til dette, må man først anerkjenne hvilke utfordringer den eksisterende praksisen medfører, med tanke på intern og normativ eksklusjon. Det eksisterende eurosentrisk hegemoniet i skolen representerer derfor en realitet som stiller krav til læreres moralske ansvar og evne til å tenke og handle kritisk for å skape endring.

Å stille spørsmål ved etablerte holdninger og verdier for å vekke elevers kritiske tenkning, kan også være et strabasiøst prosjekt. De fremgangsmåtene som kommer til syne i lærernes kritiske refleksjoner, kan likevel tyde på at noen anser dette som en selvfølgelighet og en naturlig del av undervisningen. Dette kommer kanskje tydeligst frem i Trudes prioriteringer av den kritiske dialogen og skråblikket på de holdningene som eksisterer i samfunnet. Hennes tilnærminger skisserer et ønske om undervisning som både vektlegger kulturell kompetanse, og makt- og samfunnskritikk (Ladson-Billings, 1995). Den kulturelle kompetansen styrkes gjennom et ønske om å opprettholde elevenes tilknytning til den kulturen de har med seg hjemmefra. De skal altså oppleve tilhørighet til egen kultur. Samtidig legges det vekt på å diskutere meninger og holdninger som elevene selv sitter inne med, og hvor disse holdningene kommer fra. Gloria Ladson-Billings (1995) hevder at undervisning som ivaretar elevers kulturelle kompetanse og samtidig vektlegger kultur- og samfunnskritikk, vil kunne ha gode forutsetninger for å styrke elevenes tro på egne evner, samt at elevene anvender kritiske perspektiver på verden rundt seg (s. 475-477). På denne måten kommer elevenes ulike meninger til syne, samt at fokuset på likeverd som Trude trekker frem, gjør at undervisningen blir en arena for inkludering snarere enn assimilering. Denne kritiske innfallsvinkelen vitner om et inkluderende fokus i undervisningen, hvor man prøver å bryte ved den eksisterende majoritetsdiskursen gjennom reflekterte og kultursensitive tilnærminger til praksis. På denne måten vil slike perspektiver på mangfold i undervisningen kunne forsterke elevers kulturelle tilknytning, og samtidig legge til rette for kritisk tenkning og perspektivutveksling.

Denne formen for kritisk undervisning er også en måte å trekke frem elevenes iboende kunnskaper og perspektiver på. Den tradisjonelle bank-metoden vil dermed kunne vike for en form for undervisning som setter mangfold i fokus gjennom problemrettede undervisningsformer (Freire, 1999). Den problemrettede undervisningen har til hensikt å frigjøre elevene fra undertrykkende praksiser, ved at elevene utvikler sine evner til å kritisk belyse verden og egen virkelighet som en stadig endrende prosess (Freire, 1999, s. 67). I Trudes

tilfelle vil dette si at hun likestiller seg selv med elevene gjennom å invitere til en meningsutveksling hvor elevenes perspektiver fra deres egen virkelighet er fokuset for diskusjonen i undervisningen. Det er med andre ord ikke læreren som sitter på svarene, og ny kunnskap kan dermed skapes i interaksjonen som oppstår mellom de ulike kulturelle referanserammene i klassen. Fokuset på kultur- og samfunnskritikk som Ladson-Billings (1995) fremhever, er likevel ikke like fremtredende i alle læreres uttalelser. På den ene siden trekkes utvikling av elevenes kritiske tenkning frem som et viktig mål i seg selv, men det sies lite om de pedagogiske implikasjonene av et slikt fokus i undervisningen. Det kan likevel tenkes at lærerne anvender et kritisk blikk i undervisningen, selv om dette ikke kommer til uttrykk eksplisitt i deres uttalelser. Dette viser at intervjuene gir begrenset innsikt i lærernes moralske ansvar når det gjelder deres faktiske handlinger i klasserommet.

Forståelse, kommunikasjon og dialog gjør seg likevel gjeldende som viktige aspekter ved lærernes interkulturelle og kultursensitive perspektiver på mangfold. Disse faktorene legger også gode premisser for utvikling av tverrkulturell kompetanse på en måte som vil kunne øke den kulturelle bevisstheten både hos lærerne, men også elevene. Den tverrkulturelle kompetansen innebærer blant annet flerkulturell og tverrkulturell forståelse (Bergersen, 2016, s. 49-51). På den ene siden viser Trude en form for flerkulturell forståelse som går ut på at hun anerkjenner og er bevisst det kulturelle mangfoldet i klasserommet. Det virker dermed som at denne flerkulturelle forståelsen også suppleres med en tverrkulturell forståelse på en måte som vekker et behov for endring gjennom fokus på kommunikasjon og dialog i hennes egen undervisning. En slik dialog har til hensikt å se ting fra ulike sider og fra ulike elevers perspektiver. På denne måten gir dette uttrykk for et moralsk ansvar som vitner om tverrkulturell kompetanse hos læreren, og som vil kunne skape gode rammer for toleranse og gjensidig forståelse mellom elevene. Monolog kan dermed erstattes med dialog i klasserommet (Solbue, 2016). Et slikt fokus vil videre gi gode rammer for intersubjektivitet i klassen, noe som fordrer at dialogen mellom lærer og elever er basert på gjensidig tillit og et ønske om å forstå hverandre (Solbue, 2016, s. 69-70). Fokuset på tilhørighet, tverrkulturell kompetanse og kritisk tenkning er med dette uttrykk for et ønske om å imøtekomme hverandres meninger, perspektiver og kulturelle bakgrunner i et intersubjektivt rom hvor åpenhet og respekt er i fokus. Det intersubjektive rommet som oppstår mellom lærer og elever, og forhåpentligvis elevene seg imellom, vil med dette kunne danne grobunn for et klassemiljø hvor mangfold anerkjennes, respekteres og blir en viktig og sentral del av undervisningen. Læreren rolle blir dermed ikke å fungere som en fasitbank med universelle og entydige svar på alle spørsmål. Det

er med andre ord elevenes egne kunnskaper, erfaringer og iboende perspektiver som er sentralt her – og som dermed kan ses som en kilde til kunnskap og læring på en frigjørende og likeverdig måte.

7.4 Selvrefleksivitet, kommunikasjon og samhandling i et ressursorientert perspektiv

Selvrefleksiviteten i lærernes kritiske refleksjoner er et uttrykk for ressursorientering som kombinerer kulturell bevissthet og moralsk ansvar på samme tid. I første omgang viser selvrefleksiviteten på mikro- og makronivå at man kan være bevisst ens begrensninger i form av hvilke rammer man er plassert i, samtidig som man er fri til å handle ut ifra et ønske om å inkludere elevers erfaringer fra egen virkelighet i undervisningen, fortrinnsvis gjennom ressursorienterte tilnærminger i KRLE-faget. I noen tilfeller vil denne selvrefleksiviteten også vitne om mer problemorienterte tilnærminger – for eksempel gjennom Helenes fokus på de språklige tilkortkommenhetene og de utfordringene dette representerer, kombinert med mangel på ressurser til å håndtere dette. Dermed vil strukturene på Helenes skole kunne frembringe en monologisk tilnærming til mangfold, som kan indikere at fokus på klassemiljø nedprioriteres i skolens ledelse (Solbue, 2014, s. 55). Man kan derfor si at selvrefleksiviteten bare medfører endring i undervisningen dersom det også finnes et ønske om å handle for å bli kvitt monologiske tankemønstre. Geneva Gay (2010) påpeker at en form for personlig og profesjonell selvrefleksjon er nødvendig for å kunne endre ens egen undervisningspraksis (s. 70-72). Det personlige planet av selvrefleksjon kan handle om at man prøver å undersøke hvilke eventuelle fordommer man har til mennesker og kulturer som er forskjellige fra seg selv. Spørsmål man kan stille seg er: Hvorfor tenker jeg som jeg gjør? Hvor kommer holdningene mine fra, og er de influert av andre enn bare meg selv? Denne personlige selvrefleksjonen impliserer dermed en endring av de internaliserte tankemønstre som King (1991) etter spør, og som også vil kunne gi nye perspektiver på egen praksis. Etter hvert som det personlige aspektet suppleres med en profesjonell, selvrefleksiv tilnærming til feltet, vil man også danne et selvbevisst og endringsorientert kritisk perspektiv. Det er vanskelig å si i hvilken grad lærerne er personlig og profesjonelt reflekterte, men det virker som at skoler som forfekter monologiske holdninger knyttet til kulturelt mangfold, vil kunne dra nytte av en slik selvgranskende innfallsvinkel. For å bli bevisst slike holdninger, kan det være hensiktsmessig å ta i bruk kollegaveiledningsmetoden Solbue (2016) fremhever, ved å drøfte egne fordommer med en kritisk venn. Premissene for at en slik samtale skal kunne være gunstig å bruke, er at den kritiske vennen ikke inntar en rolle som sympatisør, men heller stiller kritiske spørsmål (Solbue, 2016, s. 76). Dette krever altså at lærere er innstilt på og åpne for å diskutere de

holdningene og fordommene de selv representerer. Man må altså erkjenne at endring må til, samt at lærerne er åpne for å diskutere egne fordommer. Derfor kan man si at for å kunne gjøre endringer på mikronivå, bør lærere oppnå en grad av personlig og profesjonell selvrefleksivitet som gjør at man blir bevisst ens eget ståsted og de fordommene man selv bærer med seg i undervisningen.

Bevissthet rundt rammer som setter begrensninger for en inkluderende og ressursorientert undervisning, vil dermed kanskje vekke et ønske om å handle for å skape endringer. Et kritisk blick på lærebøker, samt den inkluderende tilnærmingen i KRLE-undervisningen slik det kommer til uttrykk hos Helene, viser at det også er mulig å frigjøre seg fra de strukturelle rammene man er situert i. Med dialogen som hjelpemiddel, settes lærebøkene til side gjennom å heller rette fokus på elevenes egne erfaringer og kunnskapsutveksling. Dialogen mellom elevene og læreren som Paulo Freire (1999) fremhever, vil dermed kunne erstatte monologiske undervisningsformer, gjennom interkulturelle og kultursensitive tilnærminger til mangfoldet i klasserommet. Frigjøring blir dermed mulig. Å gå i dialog med elevene ved å vektlegge deres kunnskapshorisonter og iboende erfaringer er på denne måten et viktig steg mot en frigjørende undervisningsform som problematiserer privilegier (Røthing, 2015, s. 86). Sett i lys av Helenes tilsynelatende problemorienterte perspektiver på mangfold, er det interessant at selvrefleksiviteten hennes gir uttrykk for en holdning hvor det dialogiske elementet mellom lærer, elev og fagstoff også prioriteres. Dette peker i retning av at holdninger knyttet til mangfold og flerkulturell undervisning ikke nødvendigvis er et enten-eller-fenomen. I noen tilfeller synliggjøres elevenes bakgrunner, mens dette ikke alltid kommer like tydelig frem i andre situasjoner. Selvrefleksiviteten vil dermed på den ene siden kunne bidra til bevisstgjøring av de strukturelle rammene på makronivå, og på den andre siden også medføre endringer av monologiske praksiser i undervisningen.

Kommunikasjon og samhandling utgjør en annen dimensjon av det ressursorienterte perspektivet enn det som kommer til syne gjennom selvrefleksiviteten. Denne dimensjonen skiller seg ut ved at den også inkluderer foreldrene som en kilde til kunnskap, gjennom et relasjonelt perspektiv som også danner grunnlag for tverrkulturell kommunikasjon. På denne måten kommer også den kulturelle kompetansen – som Ladson-Billings (1995, s. 476) fremhever – til uttrykk gjennom å forsterke elevers og foreldres kulturelle forankring i skolen. Trude nevner for eksempel hvordan ulike matkulturer får plass i undervisningen gjennom å invitere foreldre til å lage mat på skolekjøkkenet. Dette bidrar til å synliggjøre mangfoldet av kulturer, og samtidig forsterke flerkulturelle elevers tilknytning til egen kultur i

undervisningen. Det kan dermed tenkes at flere av elevene opplever at de blir sett, og at deres kultur anerkjennes og inkluderes i skolen. En slik åpen og ressursorientert holdning gir også uttrykk for en symmetrisk relasjon mellom skole og foreldre. Denne relasjonen representerer på mange måter en tillitserklæring til flerkulturelle foreldre og elevers kunnskaper. An-Magritt Hauge (2014) fremhever at dette symmetriske forholdet mellom skole og foreldre er et sentralt element ved en felleskulturell skole, samt at endringer mot en slik skole må skje på organisatorisk nivå (s. 33). Som analysen viser, er rammene for kommunikasjon og samhandling på skole 3 et uttrykk for en slik felleskulturell tenkning. Her er terskelen for kommunikasjon senket, og nærhet mellom skole og hjem anses som viktig. Dette kan ses i sammenheng med gode samarbeidsstrukturer mellom elever, lærere og foreldre – som også påpekes som et karakteristisk trekk ved interkulturelle holdninger hos lærere i Camilla Bjellands studie (2016, s. 97). Med andre ord kan det altså ha skjedd en organisatorisk endring av rammer på skole 3 som gjør at lærerne vektlegger interkulturelle perspektiver på mangfold gjennom gode samarbeidsstrukturer. Synnøve påpeker for eksempel at det å gjøre seg forstått for foreldrene er essensielt for å sikre et godt samarbeid hvor foreldrene også får gi tilbakemeldinger på det som skjer på skolen. Dette symmetriske forholdet skaper dermed rom for samarbeid basert på forståelse og tverrkulturell kommunikasjon. Ane Bergersen (2016, s. 50) fremhever den tverrkulturelle kommunikasjonen som et viktig utgangspunkt for å blant annet kunne forstå ulike kontekster for kommunikasjon. Hun påpeker at mennesker fra en annen kultur enn en selv vil kunne tolke og oppfatte ting på en helt annen måte. Gjennom et kommunikasjons- og samhandlingsperspektiv, vil man altså kunne bygge et tverrkulturelt nettverk hvor både lærere, foreldre og elever vil kunne dra nytte av det symmetriske forholdet mellom skole og hjem.

Ulik størrelse på de forskjellige skolene må også tas i betraktning for å forstå hvordan lærerne tenker og handler. Det kan virke som at jo mindre skolene er, desto større handlingsrom har lærerne til å vektlegge ressursorienterte undervisningsformer. Symmetriske relasjoner mellom skole og foreldre på skole 3 kan dermed være et resultat av små klasser og lavt elevtall. Synnøve nevner eksplisitt at mulighetene for oppfølging og tid til hver enkelt elev, er større på små skoler enn på store skoler. En slik tilnærming tyder på at ressursorienterte perspektiver på skole 3, muliggjøres gjennom det lave antallet av elever man forholder seg til, sammenlignet med for eksempel Helenes skole (skole 2). Helene gir også i større grad uttrykk for at karakterer og faglig utbytte blir viktigere enn selve inkluderingen. På ungdomsskolen øker det faglige presset. Dermed kan andre viktige pedagogiske oppgaver fort bli nedprioritert. Dette er også

en indikator på at hvilket trinn lærerne jobber på, får konsekvenser for hvordan de belyser mangfoldet enten gjennom ressursorienterte eller problemorienterte perspektiver. Stort fokus på skolefaglige prestasjoner vil altså kunne komme i fare for å erstatte, eller overkjøre andre viktige områder som kulturell tilknytning, samt emosjonelt og sosialt velvære hos elevene (Ladson-Billings, 1995; Howard & Terry, 2011). Mens det faglige innholdet får større betydning på ungdomstrinnet, risikerer man altså at elevene hastes igjennom en undervisning som utelukkende vektlegger et ideal om å prestere best mulig. Slike forskjeller i klasstrinn og størrelse på skolene, kan altså være en mulig årsak til forskjellige prioriteringer av ressursorienterte perspektiver i undervisningen på de ulike skolene.

7.5 Maktstrukturer – et hinder for kritisk refleksjon?

Et viktig spørsmål i det kritiske perspektivet som underbygger den kultursensitive pedagogikken, er å spørre seg selv hvem som er undertrykkere og hvem som blir undertrykt. På bakgrunn av funnene fra analysen; i hvilken grad kan man snakke om undertrykkelse eller frigjøring her? Som nevnt tidligere viser det seg at relasjonen mellom den kulturelle bevisstheten og det moralske ansvaret er helt sentralt for lærernes kritiske refleksjoner rundt egne holdninger, handlinger og syn på egen undervisningspraksis. De målsetningene man har for sin egen undervisning vil derfor gjenspeile hvor man står selv i terrenget, og hva man gjør for å endre status quo – og om man i det hele tatt gjør noe som helst. Den kritiske refleksjonen blir dermed kun gyldig i det øyeblikket den faktisk fører til handling. Refleksjon er ifølge Freire (1999) grunnleggende for all handling, og han viser til det dialektiske forholdet mellom handling og refleksjon i menneskets virksomhet. «I dialektisk tenkning er tilværelsen og all handling gjensidig avhengige og nært knyttet sammen. Men virksomhet er menneskelig bare når det ikke utelukkende er en beskjeftigelse, men noe man er opptatt av, altså når den ikke er adskilt fra refleksjon.» (Freire, 1999, s. 35). Etnisk norske lærere som er født og oppvokst i Norge representerer med dette en menneskelig virksomhet som ikke direkte er relatert til undertrykte elevers virksomheter. De tilhører den privilegerte majoriteten (Gullestad, 2002, s. 100). Frigjøring er dermed ikke noe majoriteten selv føler behov for, og dermed vil det være vanskelig å sette seg inn i elevers undertrykte livsverdener.

Samtidig er refleksjoner rundt egen praksis og de valg en tar, også en form for frigjørende handling, og bidrar til en bevisstgjøring av elevenes bakgrunner og identiteter. Spørsmålet om det frigjørende elementet i undervisningen fordrer en diskusjon av lærernes egen posisjon i samfunnet, og hvordan makt kan påvirke ens egne handlinger. Makt blir altså det neste punktet på den kultursensitive agendaen. Hvem som sitter med makten og hvordan makt påvirker

holdninger og handlinger, blir på denne måten et viktig steg på veien mot å forstå de perspektiver på mangfold som lærerne gir uttrykk for. De eksterne aktørene stat og marked blir dermed viktige for å forstå sammenhengen mellom makt og pedagogiske intensjoner hos de ulike aktørene (Beck, 2013, s. 312). Den nyliberalistiske innflytelsen i utdanningsfeltet med konkurranse og effektivitet som sentrale pedagogiske påvirkningsfaktorer, representerer både et behov for styring fra statsaktøren, og en konkurransefokusering initiert av markedsaktøren. De pedagogiske implikasjonene er skjevfordeling der sosioøkonomisk status får stor betydning for hvem som vil ha størst utbytte av markedsorienterte strukturer (Apple, 2000, s. 237). Dermed blir skolen en slags kunnskapsfabrikk hvor mangfoldet undergraves og gjøres til gjenstand for assimilering i en likhetsdiskurs, hvor størst mulig likhet gir best resultater og størst konkurranseevne. Problemet ligger altså i at disse nyliberalistiske og markedsorienterte perspektivene i stor grad legger til rette for en monologisk undervisningsform, hvor lærere plasseres i strukturelle rammer som vanskeliggjør et kultursensitivt fokus på likeverd, ressursorientering og kritisk bevisstgjøring. Som Helene selv er inne på, er tidsrammer en vesentlig faktor for hvordan mangfoldet imøtekommes i hennes undervisning. Disse tidsrammene kan ses som et resultat av overdrevent fokus på effektivitets- og konkurransemotivet i skolen (Ottosen, 2009, s. 86), og vitner om at de politiske maktstrukturene får konkrete konsekvenser vedgående rammene for inkludering i undervisningen. Unnskyldningen blir da at tid og ressurser ikke strekker til, da fokuset på prestasjon, karakterer og uendelige kompetansemål setter begrensninger for hvordan man vil kunne ivareta mangfoldet oppe i det hele.

I tillegg til disse konkurranse- og effektivitetsmekanismene, er den usynlige depolitiseringen i skolen også et uttrykk for ekstern maktpåvirkning. Dette kan ses i sammenheng med lærebøkers og læreplaners innflytelse på hvordan man omtaler mangfold. Som nevnt tidligere, handler depolitisering om å skjule underordning og marginalisering på en måte som gjør at man anser disse tingene som et fortidsproblem (Røthing & Bang Hansen, 2011, s. 1957). Konsekvensen av dette er at man for eksempel unngår å diskutere temaer som rasisme, diskriminering og virkeligheten sett fra elevenes ståsted. Likhetstenkningen hos lærerne gir altså uttrykk for en slags depolitisering av mangfoldet, hvor man vegrer seg for å ta stilling til de reelle forskjellene som finnes i klasserommet. Denne depolitiseringen vitner om en maktpolitisk indoktrinering som fremstiller virkeligheten gjennom glansbilder og glorifiseringer. Snevre tilnærminger og tvilsomme presentasjoner av mangfoldet i lærebøker kan altså ses som en politisk påvirkningsfaktor som kan få konsekvenser for lærernes egne syn,

og som også legitimerer de likhetsideologiene de selv forfekter. Rasisme som fenomen og begrep er nærmest blitt visket ut av skolebøkene, og erstattet med tvetydige begreper som «diskriminering» (Røthing, 2015). Hvordan skal da elevene kunne tilegne seg tverrkulturell kompetanse gjennom interkulturell dialog, dersom undervisningen ikke tar høyde for å utvikle forståelse for andres virkelighet og bevisstgjøring av majoritetsperspektiver i samfunnet? Denne virkelighetstilsløringen står dermed i tråd med funnene fra Åse Røthings og Stine Bang Svendsens lærebokanalyser, og de majoritetsperspektivene som kommer til uttrykk i tidligere læreplaner (Røthing & Bang Svendsen, 2011; Røthing, 2015). Man unnlater dermed å sette seg inn i «de andres» livsverdener og situasjoner, noe som igjen hindrer tverrkulturell kommunikasjon og intersubjektivitet (Bergersen, 2016; Solbue, 2016).

Sett i sammenheng med likhetsideologien i Gunnhilds utsagn, er dette implisitt et uttrykk for at man vegrer seg for å legge vekt på en kritisk drøfting av ens egne perspektiver og hvordan disse kanskje kan oppfattes hos elevene. Fargeblindheten som eksplisitt kommer til uttrykk hos Gunnhild, kan dermed ses som en direkte årsak av strukturelle ulikheter som bidrar til at kategorier basert på rase, viskes ut. Denne fargeblindheten vil dermed kunne forsterke majoritetens posisjon ved at den er med på å opprettholde rasialisering gjennom de usynlige sosiale kategoriene som Yael Harlap & Hanne Riese argumenterer for (2014, s. 193). Konsekvensen av dette er at man unngår et kritisk selvgranskende perspektiv, da de bakenforliggende maktforholdene ikke diskuteres eller gjøres til gjenstand for kritikk. Hvorfor vegrer man seg for å anerkjenne at rasisme og rasialisering finnes, og hvordan påvirker denne fargeblindheten undervisningen? Gjennom å hevde sin egen fargeblindhet, sier man altså implisitt at mangfoldet ikke eksisterer; at kategorier ikke eksisterer. Her er vi alle «like». Fokuset endres fra å anerkjenne forskjeller til å vektlegge og fremheve likheter. Dermed etableres et majoritetsperspektiv som beskuer mangfoldet ovenfra og ned hvor «vi» sitter på toppen og har definisjonsmakt. De globale skillelinjene opprettholdes og idylliserer den vestlige kulturen, mens «de andre» blir mer og mer fremmed. Det kan derfor se ut til at de overordnede politiske maktstrukturene som muliggjør en slik depolitisering av mangfoldet i skolen, implisitt gir uttrykk for motvilje til å etablere en egalitær skole. Fargeblind-perspektivet bidrar dermed, ironisk nok, til at kategorier som majoritet og minoritet tydeliggjøres. Spørsmålet blir da hvordan lærere skal kunne drive frigjørende undervisning. Dersom de politiske og pedagogiske rammene ikke legger til rette for selvgranskende og maktkritiske perspektiver, blir det vanskelig å ta et oppgjør med depolitisering og fargeblindhet i skolen.

Den kritiske refleksjonen hos lærerne representerer altså en avgjørende faktor for å kunne bryte ut av de maktstrukturene man selv er en del av. Å bryte ut av en fargeblind og depoliterende tilnærming til mangfold, krever en intern granskning av undertrykkelsens natur. Dessuten – i hvor stor grad er man selv undertrykt som lærer i et system hvor strukturelle rammer og skolepolitiske maktinstanser til enhver tid påvirker hvordan skole og undervisning skal drives? Hvilken dialog finnes der mellom lærere, skoleeiere, skolepolitikere og folk som forvalter skolens pedagogiske innhold? Dersom samarbeid på tvers av disse ulike instansene er preget av monolog fra de øverste maktinstansene – altså kommuner og skolepolitikere – kan dette minne om strukturen i Freires (1999) bank-tenkning. Politikernes velmente intensjoner for en mangfoldig skole slukes dermed rått av skoleledere og lærere. Fravær av kritisk refleksjon og endringsvilje kan dermed føre til at lærere gjøres til stilltiende tjenere i et skjult makthierarki, som setter mangfoldet under press. Problemer oppstår allerede når ord som «mangfold» anvendes på en normativ og unyansert måte i politiske dokumenter (Westrheim & Hagatun, 2015). En slik realitet forsterker tilsløringen av mangfoldbegrepet som en overordnet, upresis merkelapp – som kan føre til at lærere blir mer og mer blinde for den pågående usynliggjøringen og rasialiseringen i skolen (Osler & Lindquist, 2018, Røthing, 2015). Det kan likevel tenkes at mange lærere har reflekterte og klare formeninger når det gjelder mangfoldets implikasjoner for en inkluderende og likeverdig undervisning – slik som i den tilpassede og dialogbaserte tilnærmingen hos Trude og Synnøve. Dersom lærere er kritiske til holdninger og tanker som eksisterer i samfunnet, og samtidig har et selvrefleksivt blick på seg selv og egen praksis – vil altså frigjøring ikke bare vedgå elevene, men også lærerne selv.

8 Avslutning og veien videre

I oppgavens presentasjon av funn og drøfting har jeg til en viss grad forsøkt å unngå å kategorisere lærernes perspektiver som enten interkulturelle, flerkulturelle eller monokulturelle, da dette krever en nærmere analyse av de faktiske forhold i klasserommet. Lærernes perspektiver på mangfold forteller noe om holdningene og erfaringene deres, men gir lite innblikk i hvordan de faktisk underviser. Samtidig er det viktig å finne ut hvordan lærere posisjonerer seg, da holdninger slik det kommer til uttrykk gjennom kulturell bevissthet, viser seg å få konsekvenser for det moralske ansvaret. De slutningene som er blitt trukket rundt lærernes interkulturelle, eller ressurs/problemorienterte perspektiver, må altså forstås innenfor rammen av holdninger og handlinger slik de kommer **til uttrykk**, og ikke slik de manifesterer seg i det synlige klasserommet.

Fra et kultursensitivt ståsted, argumenteres det i denne oppgaven for at hele utdanningssektoren er fundert på noen politiske ideologier som kan framstå som undertrykkende, og at ukritiske tankemønstre ofte legitimerer denne undertrykkelsen. Kritisk refleksjon vil derimot kunne føre til at disse tankemønstrene kommer frem på en måte som skaper bevissthet rundt egne, internaliserte tanke sett. På bakgrunn av analysen av lærernes kritiske refleksjoner, viser funnene at lærernes perspektiver på mangfold ikke gir uttrykk for noen bestemte ytterpunkter. Lærernes perspektiver beveger seg i stor grad langs en skala hvor de både gir uttrykk for likhetstenkning, likeverdstenkning, interkulturelle, monokulturelle, problemorienterte og ressursorienterte perspektiver.

Den kulturelle bevisstheten kombinert med lærernes moralske ansvar, viser at flere av lærerne vektlegger interkulturelle perspektiver gjennom forståelse og kommunikasjon, samt dialog og gjensidig tillit mellom lærer og elever. Selvrefleksiviteten er kun fruktbar i det øyeblikket den også medfører et ønske om endring. For å kunne gå fra majoritetsprivilegerende og monokulturelle undervisningsformer, kreves det likevel en strukturell endring av rammer på makronivå som også fremmer inkludering og anerkjenning av mangfoldet på mikronivå. Dette er for eksempel tilfellet på skole 3, hvor lærerne gir uttrykk for strukturelle rammer som legger til rette for kommunikasjon og samhandling med elever og foreldre. Slike rammer for kommunikasjon og samhandling har potensial for å styrke elevers kulturelle kompetanse og samtidig skape symmetriske samarbeidsstrukturer med foreldrene. Kritisk refleksjon og bevisstgjøring bør først og fremst settes på agendaen for å kunne endre undervisningspraksiser slik at undervisningen kan baseres på tillit, perspektivutveskling og frigjørende dialog. I et slikt

perspektiv er det helt grunnleggende at man stiller kritiske spørsmål til egen praksis, men også de omgivelsene man selv er en del av. Undertrykkelse som fenomen kan kanskje virke noe u håndgripelig, spesielt for de av oss som er så privilegerte at undertrykkelse ikke vedgår en. Forståelse for maktens innflytelse er dermed en grunnleggende del av undervisning som retter et blikk mot de rammene og perspektivene man selv beskjeftiger seg med. En bevisstgjøring av maktens påvirkning på undervisning og opplæring er helt sentralt for å kunne ta aktivt grep om sin egen situasjon for å forbedre den. Kanskje burde det første steget mot en slik bevissthet være å åpne for en selvrefleksiv dialog rundt de maktstrukturene og undertrykkende praksisene som former ens egen forforståelse og usynlige tankemønstre knyttet til undervisningspraksis og mangfold.

Denne oppgaven viser at å anvende kultursensitive briller i møte med mangfold i skolen kan være gunstig for å fremme læring på en inkluderende og selvkritisk måte. Gjennom å vektlegge kulturell kompetanse og kultur- og samfunnskritikk i undervisningen vil elevene kunne få mulighet til å utfolde seg uten at deres kulturelle forankring skal gå på bekostning av skolefaglige prestasjoner. Det finnes likevel noen dreininger i samfunnet som kan gjøre det utfordrende å etablere et slikt fokus i skolen. En av årsakene til dette er at eurosentrismen og de fortsatt pågående koloniseringsprosessene er med på å prege måten man tenker rundt mangfold på. Konservativ restaurasjon og nyliberalistisk tenkning i utdanningssektoren, er et annet element som bidrar til å privilegere enkelte elever – noe som gjør at sosioøkonomisk status blir med på å avgjøre hvem som blir «vinnere» i skolens prestasjonsfokuserte virksomhet. Det binære motsetningsparet «oss» og «de andre» kan på sin side bidra til å opprettholde globale skillelinjer, noe som igjen fører til at avstanden mellom ulike kulturer i skolen blir større. Likhet sett som likeverd blir dermed gjeldende, og man unngår å ta stilling til det reelle mangfoldet i skolen. Dette krever kritisk refleksjon og bevisstgjøring både hos lærere, skoleadministratorer og skoleledere, slik at man etablerer en kollektiv kulturell bevissthet som gir rom for interkulturell dialog, forståelse og kunnskap om hver enkelt elev. Først da kan undervisningen bli en arena hvor kunnskaper, erfaringer og ulike perspektiver utveksles, og mangfold møtes på en frigjørende og likeverdig måte.

I det videre arbeidet med læreres kritiske refleksjoner og holdninger knyttet til mangfold, vil det være interessant å undersøke i hvilken grad kritisk refleksjon rundt maktstrukturer og egne holdninger får konsekvenser for lærernes undervisning. Dette kan undersøkes ved å observere og intervjuere lærere og elever, for å få innsikt i både lærernes og elevenes oppfatninger av undervisningen. Er det for eksempel samsvar mellom lærernes moralsk ansvarlige handlinger,

og elevenes opplevelse av tilhørighet, eller fravær av tilhørighet i undervisningen? Føler elevene seg inkluderte og likeverdige, og hvordan opplever elevene at deres stemmer blir hørt i klasserommet? En slik innfallsvinkel vil kunne gi noen indikasjoner på hvordan internaliserte og usynlige tankemønstre i klasserommet kommer til syne gjennom praktiske handlinger, samt elevenes egne erfaringer. Det kan tenkes at lærere som kritisk gransker sin egen undervisning og egne holdninger, vil kunne ha gode forutsetninger for at elevene føler seg inkluderte og anerkjente – men finnes det egentlig noen garantier? De strukturelle og organisatoriske rammene må heller ikke neglisjeres. Å undersøke effekten av kritisk refleksjon på organisatorisk og individuelt nivå, vil kanskje kunne bidra til økt kunnskap om hvilken betydning en slik bevisstgjøring av lærere vil kunne ha for undervisning hvor alle elever blir sett, og ikke usynliggjort.

Litteraturliste

- Aamaas, Å., & Duesund, K. (2016). Lærerutdanning i ei tid prega av mangfald. I V. Solbue, & Y. Bakken (Red.), *Mangfold i skolen. Fra politisk vilje til flerkulturell virkelighet?* (s. 27-46). Bergen: Fagbokforlaget
- Apple, M. W. (2000). CAN CRITICAL PEDAGOGIES INTERRUPT RIGHTIST POLICIES? *Educational Theory*, 50(2), 229-254. Hentet fra <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2000.00229.x>
- Beck, C. W. (2013). Jakten på kritisk pedagogikk. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 97(4-5), 304-314. Hentet fra [https://www-idun-no.galanga.hvl/file/pdf/62811215/jakten_paa_kritisk_pedagogikk.pdf](https://www-idun.no.galanga.hvl/file/pdf/62811215/jakten_paa_kritisk_pedagogikk.pdf)
- Bergersen, A. (2016). Kultursensitive læringsformer - økt bevissthet gjennom tverrkulturell kompetanse? I V. Solbue, & Y. Bakken (Red.), *Mangfold i skolen - fra politisk vilje til flerkulturell virkelighet?* (s. 47-66). Bergen: Fagbokforlaget.
- Bjelland, C. (2016). Læreres fortellinger fra kulturelt mangfoldige klasserom - monokulturelle eller interkulturelle? I V. Solbue, & Y. Bakken (Red.), *Mangfold i skolen. Fra politisk vilje til flerkulturell virkelighet?* (s. 83-104). Bergen: Fagbokforlaget.
- Bossio, F. (2018). Intercultural Education as a Phenomenological Paradigm of Responsibility and Care. *Encyclopaideia. Journal of phenomenology and education*, 22(50), 93-101. Hentet fra <https://encp.unibo.it/article/view/7924/7689>
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Darawsheh, W. (2014). Reflexivity in research: Promoting rigour, reliability and validity in qualitative research. *International Journal of Therapy and Rehabilitation*, 21(12), 560-568. Hentet fra <http://web.a.ebscohost.com.galanga.hvl.no/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=7b3d2295-22c8-465-bb03-24f787f06ba2%40sdc-v-sessmgr05>

- Det kongelige barne- likestillings- og inkluderingsdepartementet. (2012). *En helhetlig integreringspolitikk. Mangfold og fellesskap* (Meld. St. 6 (2012–2013)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/ae2661f20cfe4899b303a5951334a9c1/no/pdfs/stm201220130006000dddpdfs.pdf>
- Freire, P. (1999). *De undertryktes pedagogikk* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk. Hentet fra <https://www.nb.no/items/c9aa0eaf33e4d4219ad286ac872cc872?page=0&searchText=de%20undertryktes%20pedagogikk>
- Fylkesnes, S., Mausethagen, S., & Nilsen, A. B. (2018). The Double Meaning Making of the Term Cultural Diversity in Teacher Educator Discourses. *Nordic Journal of Comparative and International Education*, 2, 16-38. Hentet fra <http://doi.org/10.7577/njcie.2284>
- Gay, G. (2010). *Culturally responsive Teaching. Theory, Research and Practice* (2. utg.). New York: Teachers College Press
- Giroux, H. A. (1992). Paulo Freire and The Politics of Postcolonialism. I P. Leonard, & P. McLaren (Red.), *Paulo Freire: A Critical Encounter* (s. 175-186). London: Routledge. Hentet fra <https://ebookcentral.proquest.com/lib/hogskbergen-ebooks/reader.action?docID=166704>
- Grosfoguel, R. (2011). Decolonizing Post-Colonial Studies and Paradigms of Political Economy: Transmodernity, Decolonial Thinking, and Global Coloniality. *TRANSMODERNITY: Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World*, 1(1), 1-37. Hentet fra <https://escholarship.org/uc/item/21k6t3fq#main>
- Gullestad, M. (2002). *Det norske sett med nye øyne*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hamsun, K. (1890). *Sult*. Hentet fra <https://www.nb.no/items/b4a0a4c7765fa29eb4a1ba910405806e?page=55&searchText=Sult%20Hamsun>
- Harlap, Y., & Riese, H. (2014). Hva skjer når vi ser farge innen utdanning? Mulighetene ved å teoretisere rase i skolen i et "fargeblindt" Norge. I K. Westrheim & A. Tolo (Red.), *Kompetanse for mangfold. Om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge*. (s.190-216). Bergen: Fagbokforlaget

- Hauge, A.-M. (2014). *Den felleskulturelle skolen*. (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Helleve, I. (2016). Undervisningens utfordringer og muligheter. Interkulturelle refleksjoner om pedagogiske begreper. I F. Brossard Børhaug, & I. Helleve (Red.), *Interkulturell pedagogikk som motkraft i en monokulturell praksis*. (s. 15-28). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hilt, L. T., & Bøyum, S. (2015). Kulturelt mangfold og intern eksklusjon. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 99, 181-193. Hentet fra https://www-idunn-no.galanga.hvl.no/npt/2015/03-04/kulturelt_mangfold_og_interneksklusjon
- Howard, T., & Terry Sr, C. L. (2011). Culturally responsive pedagogy for African American students: promising programs and practices for enhanced academic performance. *Teaching Education*, 22(4), 345-362. Hentet fra <https://doi.org/10.1080/10476210.2011.608424>
- Jabbar, A., & Hardaker, G. (2013). The role of culturally responsive teaching for supporting ethnic diversity in British University Business Schools. *Teaching in Higher Education*, 272-284. Hentet fra <https://doi.org/10.1080/13562517.2012.725221>
- Jabbar, A., & Mirza, M. (2017). Identification of Cultural Heuristics for the Creation of Consistent and Fair Pedagogy for Ethnically Diverse Students. I F. Pirbhai-Illich, S. Pete, & F. Martin (Red.), *Culturally Responsive Pedagogy. Working towards Decolonization, Indigeneity and Interculturalism* (s. 29-52). Cham: Palgrave Macmillan.
- King, A.-L. (2017). The Role of Song and Drum in Schools: A Response to Questions About Culturally Responsive Practice. I F. Pirbhai-Illich, S. Pete, & F. Martin (Red.), *Culturally Responsive Pedagogy: Working towards Decolonization, Indigeneity and Interculturalism* (s. 123-139). Cham: Palgrave Macmillan.
- King, J. E. (1991). Dysconscious Racism: Ideology, Identity, and the Miseducation of Teachers. *Journal of Negro Education*, 133-146. Hentet fra <https://www.jstor.org/stable/2295605>
- Kjørup, S. (2008). *Menneskevidenskapene*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - Verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850>

046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaeringen.pdf

- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ladson-Billings, G. (1995). Toward a Theory of Culturally Relevant Pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32(3), 465-491. Hentet fra <http://jstor.org.galanga.hvl.no/stable/1163320>
- Martin, F., Pirbhai-Illich, F., & Pete, S. (2017). Beyond Culturally Responsive Pedagogy: Decolonizing Teacher Education. I F. Pirbhai-Illich, S. Pete, & F. Martin (Red.), *Culturally Responsive Pedagogy: Working towards Decolonization, Indigeneity and Interculturalism* (s. 235-256). Cham: Palgrave Macmillan.
- NESH; De nasjonale forskningsetiske kommiteene. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/b.-hensyn-til-personer-5---18/>
- NOU 2010: 7. (2010). *Mangfold og mestring. Flrespråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2010-7/id606151/sec4>
- Osler, A., & Lindquist, H. (2018). Rase og etnisitet, to begreper vi må snakke mer om. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 102(1), 26-37. Hentet fra https://www-idunn-no.galanga.hvl.no/file/pdf/67047432/rase_og_etnisitet_to_begreper_vimaa_snakke_mer_om.pdf
- Ottosen, A. L. (2009). Kunnskapsløftet - konservativ eller radikal restaurasjon. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 93(2), 84-96. Hentet fra https://www-idunn-no.galanga.hvl.no/file/pdf/33194897/kunnskapsloftet_konservativ_eller_radikal_restaurasjon_-_kan_kunnskapsloft.pdf
- Pirbhai-Illich, F., Pete, S., & Martin, F. (2017). Culturally Responsive Pedagogies: Decolonization, Indigeneity and Interculturalism. I F. Pirbhai-Illich, S. Pete, & F. Martin (Red.), *Culturally Responsive Pedagogy: Working towards Decolonization, Indigeneity and Interculturalism* (s. 3-25). Cham: Palgrave Macmillan.

- Røthing, Å. (2015). Rasisme som tema i norsk skole. Analyser av læreplaner og lærebøker og perspektiver på undervisning. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 99(2), 72-84. Hentet fra https://www-idunn-no.galanga.hvl.no/file/pdf/66781823/rasisme_som_tema_i_norsk_skole_-_analyser_av_laereplaner_og_.pdf
- Røthing, Å., & Bang Svendsen, S. H. (2011). Sexuality in Norwegian textbooks: constructing and controlling ethnic borders? *Ethnic and Racial Studies*, 34(11), 1953-1973. Hentet fra <https://doi.org/10.1080/01419870.2011.560275>
- Santos, B. S. (2007, 29 juni). Beyond Abyssal Thinking: From global lines to ecologies of knowledges. Hentet fra <https://www.eurozine.com/beyond-abyssal-thinking/>
- Shor, I. (1992). Education Is Politics: Paulo Freire's Critical Pedagogy. I P. Leonard, & P. McLaren (Red.), *Paulo Freire: A Critical Encounter* (s. 24-35). London: Routledge. Hentet fra <https://ebookcentral.proquest.com/lib/hogskbergen-ebooks/reader.action?docID=166704>
- Solbue, V. (2011). In search of my hidden perceptions as a researcher. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 12(6), 817-827. Hentet fra <https://doi.org/10.1080/14623943.2011.609248>
- Solbue, V. (2014). *Dialogen som visker ut kategorier: En studie av hvilke erfaringer innvandrerdømmer og norskfødte med innvandrerbakgrunn har med videregående skole. Hva forteller ungdommenes erfaringer om videregående skoles håndtering av etniske ulikheter?* (Doktoravhandling). Hentet fra <http://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/9108/dr-thesis-2014-Vibeke-Solbue.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Solbue, V. (2016). Hvordan utvikle et kritisk blikk på egne fordommer ved bruk av kritisk venn i kollegaveiledning. I V. Solbue, & Y. Bakken (Red.), *Mangfold i skolen. Fra politisk vilje til flerkulturell virkelighet?* (s. 67-81). Bergen: Fagbokforlaget.
- Sparks, W. G. (1994). Culturally Responsive Pedagogy: A Framework for Addressing Multicultural Issues. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 65(9), 33-61. Hentet fra <https://search-proquest-com.galanga.hvl.no/docview/215782997?accountid=15685>

- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Prinsipper for opplæringen*. Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/fastsatte_lareplaner_for_kunnska_psloeftet/prinsipper_1k06.pdf
- Werler, T. (2011). Someone is Always the Other: The Topos of the Stranger. I T. Werler (Red.), *Heterogeneity: General Didactics Meets the Stranger* (s. 15-26). Münster: Waxmann.
- Westrheim, K. (2004). Kritisk pedagogikk og multikulturalisme i lys av Freiretradisjonen. *Nordisk Pedagogikk*, 24, 212-226. Hentet fra https://www-idunn-no.galanga.hvl.no/file/pdf/33192189/kritisk_pedagogikk_og_multikulturalisme_i_lys_av_freiretradisjonen_noen_sent.pdf
- Westrheim, K., & Hagatun, K. (2015). Hva betyr «kompetanse for mangfold» i utdannings-systemet? Et kritisk perspektiv på mangfolddiskursen. *Norsk Pedagogiks Tidsskrift*, 99(4-5), 168-180. Hentet fra https://www-idunn-no.galanga.hvl.no/file/pdf/66791513/hva_betyr_kompetanse_for_mangfold_i_utdanni ngssystemet_.pdf

Vedlegg

Vedleggene i denne masteroppgaven utgjør følgende dokumenter:

- Intervjuguide
- Godkjenning fra NSD
- Informasjonsskriv med samtykkeerklæring

Jeg vil poengtere at tittelen og problemstillingen for oppgaven slik det fremgår av informasjonsskrivet er blitt endret i løpet av prosjektet. Temaet og hovedmomentene i problemstillingen er likevel det samme. I det opprinnelige meldeskjemaet som ble sendt til NSD, var observasjon oppført som en del av metoden for datainnsamling. Observasjon som metode er imidlertid ikke blitt anvendt i prosjektet, og kan dermed ses bort ifra. Slike endringer er ifølge NSD ikke problematiske, da de ikke går ut over deltakernes personvern.

Vedlegg 1: Intervjuguide

Intervjuguiden er delt inn i to deler. I første del av intervjuguiden er formålet å belyse lærerens overordnede perspektiver på kulturelt mangfold i skolen. Den andre delen av intervjuguiden tar for seg lærerens rolle i klasserommet. Analysen tar sikte på å undersøke hvordan lærerne reflekterer kritisk i sine besvarelser.

Del 1: lærerens overordnede perspektiver på kulturelt mangfold

Intervjuspørsmål	Mulige oppfølgingsspørsmål
Hvordan definerer du begrepet “kulturelt mangfold”?	Hvilke tanker gjør du deg når du hører det begrepet?
Hva anser du som en inkluderende skole?	Hva anser du som en ekskluderende skole?
Hvilke kunnskaper bringer elever med ulik kulturell bakgrunn med seg til skolen?	Har du lært noe fra deres egen kultur som du ikke visste fra før?

	Har elevene fortalt andre elever om sin egen bakgrunn?
I forskningen snakkes det av og til om “oss” og “de andre”. Hva tenker du om denne distinksjonen?	Hvem er “oss”? Hvem er “de andre”?
Hvilke forskjeller er det å undervise i klasser med stort elevmangfold, sammenlignet med klasser hvor de fleste er etnisk norske?	Har du noen eksempler fra egen erfaring?

Del 2: Lærerens perspektiver rettet mot kulturelt mangfold i undervisningen

Intervjuspørsmål	Mulige oppfølgingsspørsmål
Kan du fortelle litt mer spesifikt om egne erfaringer med å undervise i klasser med kulturelt mangfold?	Hvilke utfordringer har du møtt på? Hvilke muligheter har dette skapt i undervisningen?
I den nye overordnede delen av læreplanen står det at elevene skal utvikle kritisk tenkning. Hva legger du i det ordet?	Hva vil det si å være kritisk tenkende?
Har du noen spesielle målsetninger for dine elever, eller noe du ønsker de skal sitte igjen med?	Hvilke verdier mener du at elevene bør ha når de går ut av skolen?
Hva mener du er viktig at læreren er bevisst på når hen skal undervise i en flerkulturell klasse?	Hvorfor mener du at dette er viktig?
Hva tenker du om din egen rolle som lærer i møtet med elever fra ulike kulturer?	Hva opplever du som viktig her?

Læreplanen snakker om betydningen av inkludering. Hvordan tolker du det begrepet?	Hva mener du er viktig for at elever skal bli inkludert i undervisningen?
Hvordan anser du elevenes kulturelle bakgrunn som relevant eller ikke relevant for selve undervisningen?	

Vil du delta i forskningsprosjektet **«Perspektiver på mangfold i undervisningen – fra** **eurosentrisme til kultursensitivitet?»**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i masterprosjektet mitt hvor formålet er å undersøke perspektiver på kulturelt mangfold. Hovedmålgruppen er lærere som underviser eller har undervist i klasser med kulturelt mangfold. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med denne masteroppgaven er å finne ut hvilke perspektiver lærere har på det kulturelle mangfoldet i skolen. Hva mener vi med begrepet kulturelt mangfold, og hva innebærer dette mangfoldet egentlig? I forskningen skilles det mellom “oss” og “de andre” når vi omtaler mangfoldet i samfunnet, der “de andre” ofte er de som har en annen kulturell bakgrunn enn det som er representert i majoritetssamfunnet. Problemstillingen for dette masterprosjektet er altså: *Hvilke perspektiver kommer til uttrykk gjennom læreres syn på kulturelt mangfold?*

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskulen på Vestlandet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Dette masterprosjektet tar utgangspunkt i et lærerperspektiv. Det vil si at det er læreren som er fokus for prosjektet. På bakgrunn av dette vil det være hensiktsmessig å intervju flere lærere som jobber på ulike trinn og ulike skoler.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dette prosjektet vil basere seg på kvalitative forskningsintervju. Dersom du samtykker og velger å delta, vil dette bety at vi blir enige om et tidspunkt for intervju, mest sannsynlig i løpet av november eller desember. Nærmere tidspunkt for intervju vil avtales etter samtykke er gitt. Intervjuet vil vare i cirka 20-30 minutter. Ditt navn vil ikke oppgis i datamaterialet, og vil være anonymisert. Opplysningene som kommer frem gjennom lydopptak (intervju) vil lagres på en ekstern server som driftes av høyskolen. Alle opplysninger vil bli slettet når prosjektet avsluttes. Deltakelse krever ingen form for forberedelser fra din side.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Deltakelsen vil ikke påvirke ditt forhold til arbeidsplassen eller arbeidsgiver.

Ditt personvern – hvordan jeg oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet.

Opplysningene behandles konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det er kun meg (Joakim Byrknes Nymark) som har tilgang til dine opplysninger. I tillegg vil Vibeke Solbue (hovedveileder) og Tjalve Gjøstein Madsen (medveileder) få innsikt i det behandlede og analyserte datamaterialet

For å sikre at ingen får tilgang til dine personopplysninger vil jeg

- Bruke fiktive navn for å sikre din anonymitet
- Lagre datamaterialet på en forsvarlig måte, fortrinnsvis ved bruk av kryptert server som er tilknyttet høyskolens database.

Som deltaker i prosjektet vil du ikke kunne gjenkjennes i en eventuell publikasjon av masteroppgaven.

Hva skjer med opplysningene dine når jeg avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.05.2019. Alt datamateriale vil bli slettet, slik at ingen vil kunne finne noen anonymiserte personopplysninger om deg.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

Prosjektet er godkjent av NSD – Norsk senter for forskningsdata AS.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Høgskulen på Vestlandet ved førsteamanuensis Vibeke Solbue, vibeke.solbue@hvl.no, telefon: 55 58 59 15, Inndalsveien 28, 5063 Bergen.
- Student og masteroppgavens forfatter, Joakim Byrknes Nymark, jbnymark@hotmail.com, telefon: 41 38 13 30, Klaus Hanssens Vei 25A, 5053 Bergen.
- Vårt personvernombud: personvernombud@hvl.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personvernombudet@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig (Forsker/veileder)

Student

Vibeke Solbøe

Joakim Byrknes Nymark

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Perspektiver på mangfold- fra globale skillelinjer til kultursensitivitet?» og har fått anledning til å stille spørsmål. *leg* samtykker til:

å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 15.05.2019

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

NSD sin vurdering

Prosjektittel

Perspektiver på mangfold i undervisningen - fra eurosentrisme til kulturell responsivitet?

Referansenummer

276294

Registrert

28.09.2018 av Joakim Byrknes Nymark - 145680@stud.hvl.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Vibeke Solbue, vibeke.solbue@hvl.no, tlf: 55585915

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Joakim Byrknes Nymark, jbnymark@hotmail.com, tlf: 41381330

Prosjektperiode

31.08.2018 - 15.05.2019

Status

19.11.2018 - Vurdert

Vurdering (1)

19.11.2018 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg 19.11.2018. Behandlingen kan starte.

OBSERVASJON I KLASSEROM

Vi legger til grunn at det ikke registreres opplysninger om enkeltelever. Vi anbefaler likevel av forskningsetiske grunner at elevenes foreldre informeres om at forsker vil være til stede i undervisningen.

MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.5.2019.

LOVLIG GRUNNLAG

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare status på behandlingen av personopplysninger.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Lasse Raa

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