



Høgskulen
på Vestlandet

MASTEROPPGAVE

Kulturelt mangfold og inkludering i skolen.

En kvalitativ studie om hva lærere forteller om kulturelt mangfold og inkludering i skolen.

Cultural diversity and inclusion in schools.

A qualitative study of teachers reflections about cultural diversity and inclusion in schools.

Maiken Braaten Christensen

Master i samfunnsfagdidaktikk

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett

Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Veileder: Espen Helgesen

Innleveringsdato: 15.05.2020

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.

Forord:

Denne masteroppgaven markerer slutten på fem flotte år på Høgskulen på Vestlandet, det har vært en svært lærerik og givende prosess, og jeg har fått mange venner for livet. Nå er jeg klar for å tre ut i yrkeslivet som nyutdannet lektor. Arbeidet med masteroppgaven har lært meg mye, og gitt meg kunnskap om et emne jeg kommer til å ha god bruk for i arbeidslivet. Det har til tider også vært en noe krevende prosess med mye lesing og undring, det har til stadighet dukket opp nye tanker og lærerike perspektiver underveis.

Jeg vil gjerne takke min dyktige veileder Espen Helgesen for gode råd og veiledning, du har gitt meg motivasjon til å fortsette når skrivesperren har meldt seg, og hjulpet til med gode tilbakemeldinger underveis, tusen takk!

Jeg vil også takke min kjæreste og samboer Lasse for oppmuntrende ord, kjærighet og middag servert på bordet, du er best. Videre vil jeg takke resten av familien min som alltid heier på meg, så glad i dere. Jeg vil også takke snille Louis for engasjerende skoleprat og korrekturlesing. Til slutt vil jeg takke min gode venninne Martine som også leverer sin master i dag, takk for gode råd og deling av erfaringer i innspurten, du er gull verdt.

Maiken B. Christensen

Bergen 15.05.2020

Sammendrag:

Dette forskningsarbeidet er en kvalitativ studie som handler om skolen som en arena for kulturelt mangfold og inkludering i det norske samfunnet. Studien er skrevet fra et lærerperspektiv og belyser hva lærere forteller om arbeidet med mangfold og kulturell inkludering i skolehverdagen, samt hva lærerne oppfatter som viktig innenfor disse temaene. Som teoretisk rammeverk for å belyse studiens funn er Honneths teori om anerkjennelse og Bourdieus teorier om kapital valgt ut som analyseverktøy. Videre er også mangfold og kulturell inkludering, samt momenter innenfor arbeid med kulturelt mangfold i skolen redegjort for slik at man får en helhetlig forståelse av studiens funn og diskusjon.

Metoden som er benyttet til å samle inn empiri er kvalitative semistrukturerte forskningsintervjuer. Utvalget består av fem lærere på ulike klassetrinn. Studiens hovedfunn er for det første at lærerne er svært opptatt av å behandle alle elever som individer og ikke gjøre dem til representanter for noe annet enn seg selv. Det fremheves som viktig at alle elever må få identifisere seg selv, noe som ifølge forskningslitteratur også er sentralt (Hauge, 2014; Moen, 2014; Spernes, 2012). For det andre synliggjør lærerne mangfoldet i skolehverdagen til en viss grad. Etter mine tolkninger fungerer lærernes fokus på elevene som individer og lærernes frykt for å gjøre elevene til representanter som et hinder for å synliggjøre mangfoldet mer direkte. Mangel på synliggjøring i skolehverdagen kan føre til mangel på anerkjennelse, noe som kan svekke elevenes selvverdsettelse og identitetsdanning (Honneth, 2006). Det trekkes likevel frem at lærerne reflekterer over hvordan man kan inkludere perspektiver på mangfold i undervisningen. De forteller også at de praktiserer dette i undervisningen på måter som kan sammenlignes med kriterier for en god flerkulturell skole og opplæring (Banks, 2009; Hauge, 2014; Spernes, 2012).

Abstract:

This research thesis is a qualitative study about school as an arena for cultural diversity and inclusion in the Norwegian society. The study is written from a teacher's perspective and sheds light on what teachers say about diversity and cultural inclusion in school. How they work with these topics in teaching, as well as what they perceive as important within these topics is also addressed. As a theoretical framework for elucidating the study's findings, Honneth's theory of recognition and Bourdieu's theories of capital is selected as analysis tools. Furthermore, diversity and cultural inclusion, as well as aspects of teaching within cultural diversity in school, have been accounted for to gain a comprehensive understanding of the study's findings and discussion.

The method used to collect empirical data is qualitative semi-structured research interviews. The committee consists of five teachers who work in different grades. The main finding of the study is that the teachers are very focused on treating all pupils as individuals and to not make them to representatives for anything but themselves. It is emphasized that all pupils must be allowed to identify themselves, this is also central in the research literature (Hauge, 2014; Moen, 2014; Spernes, 2012). Second, teachers make the cultural diversity in school visible to some extent, but in my interpretation, the teachers focus on students as individuals and the teachers fear of making pupils representatives function as an obstacle to make diversity more visible. Lack of visibility in school life can lead to a lack of recognition, which can impair pupils' self-esteem and identity formation (Honneth, 2006). However, it is emphasized that teachers reflect on how they can include perspectives on diversity in teaching. They also state that they include these perspectives in teaching in ways that are comparable to criteria for a good multicultural school and education (Banks, 2009; Hauge, 2014; Spernes, 2012).

Innholdsfortegnelse

1. Innledende del	7
1.1 Bakgrunn og formål	7
1.2 Problemstilling og analyseverktøy	8
1.3 Avgrensinger og forklaringer av noen begreper brukt i studien	9
1.3.1 Flerkulturell	9
1.3.2 Krysskulturelle barn	9
1.3.3 Verdier og holdninger	10
1.3.4 Defineringer av språk	10
2. Teoretisk rammeverk	12
2.1. Kulturell kompleksitet	12
2.1.1 Begrepet kultur	12
2.1.2 Etnisitet og etniske grupper	15
2.1.3 Identitet	17
2.1.4 Minoritet og majoritet	19
2.1.5 Kulturell relativisme og etnosentrisme	20
2.1.6 Stereotyper og generalisering	21
2.2 Overordnede teoretiske perspektiver	22
2.2.1 Honneth – Anerkjennelse	22
2.2.2 Bourdieus – Kapitalbegrep	25
2.2.3 Anerkjennelse hos Honneth og Bourdieu	29
2.3. Mangfold og kulturell inkludering	30
2.3.1 Begrepet mangfold	30
2.3.2 Styringsdokumenter om mangfold	31
2.3.3 Kulturell inkludering	32
2.4. Kulturelt mangfold i skolehverdagen	34
2.4.1 Flerkulturell skole	34
2.4.2 Interkulturell kompetanse og pedagogikk	37
2.5 Oppsummering av teorikapittel	38
3. Metode og forskningsdesign	39
3.1 Vitenskapsteoretisk sammenheng	39
3.2 Valg av metode	41
3.3 Kvalitativt semistrukturert intervju	42

3.3.1 Intervjusituasjonen	43
3.4 Utvalg og rekruttering av informanter	44
3.5 Kvalitet på forskningsprosjektet.....	46
3.5.1 Refleksivitet	46
3.5.2 Validitet og Relabilitet	47
3.6 Etiske hensyn	49
3.6 Bearbeiding av datamateriale	51
3.8 Oppsummering av metode.....	54
4. Presentasjon og diskusjon av funn	55
4.1 Identitet og tilhørighet	56
4.1.1 Behandle alle elever som individer	56
4.1.2. Tilhørighet og «kulturskvis»	61
4.1.3 Bjørken skole – der minoritet blir majoritet.....	65
4.1.4 Grupperinger	68
4.2. Kulturelt mangfold og inkludering i skolen.....	70
4.2.1 Hvordan lærerne snakker om mangfold.....	70
4.2.2 Synliggjøring av mangfold.....	77
4.2.3 Indirekte synliggjøring, refleksjon og tolkninger.....	86
4.3. Språk og tilpasset opplæring.....	92
4.3.1 Forforståelse og tilpasset opplæring.....	93
4.3.2 Flerspråklig undervisning.....	94
4.3.3 Sammenligning av minoritetsspråklige elever og elever med lærevansker	98
5. Oppsummering av funn.....	102
5.1 Identitet og tilhørighet	102
5.2 Kulturelt mangfold og inkludering.....	104
5.3 Språk og tilpasset opplæring.....	108
5.4 Avsluttende betraktninger.....	109
Litteraturliste	112
Vedlegg 1. Intervjuguide.....	118
Vedlegg 2. Samtykkeskjema.....	121

1. Innledende del

I Meld. St. nr. 20 (2012-2013) fremheves det at norsk skole består av en mangfoldig og sammensatt elevgruppe, som inkluderer elever med innvandrerbakgrunn, nasjonale minoriteter og samer. Språklig og kulturelt mangfold er en naturlig del av skolen virksomhet og at kulturelt mangfold og flerspråklighet må verdsettes, noe som gjør ved å anerkjenne den kompetansen elever med minoritetsbakgrunn bestitter (Kunnskapsdepartementet, 2013). Meldingen til stortinget fastslår altså at mangfold er en naturlig del av skolen og må verdsettes og anerkjennes, noe som er et hovedpoeng i denne studien. Meld. St. nr. 6 (2012-2013) *En helhetlig integreringspolitikk* stadfester at alle barn skal ha like muligheter til utdanning, de skal få likeverdige, tilpasset opplæring i barnehage og skole slik at de videre får mulighet til å delta i samfunnet. Videre står det også at innbyggere med bakgrunn fra og kjennskap til andre land er en ressurs for samfunnet (Barne- og likestillingsdepartementet, 2012), men hvordan er dette egentlig i praksis?

Thomas Hylland Eriksen skriver i essayet *Hvem er vi?* at skolens oppgave er å skape et fellesskap som er tydelig nok til å skape en avgrensing og åpent nok til å inkludere forskjellighet (Eriksen T. H., 2014, s. 18). I det Eriksen (2014) skriver ligger ordet fellesskap, og dermed et underliggende krav om at noe må være felles. Samtidig skal skolen være åpen for forskjellighet, noe som skaper et behov for en balansekunst. Jeg håper denne studien kan bidra til refleksjon og debatt om hvordan kulturelt mangfold inkluderes, anerkjennes og verdsettes i skolen som felles institusjon for alle elever i Norge.

1.1 Bakgrunn og formål

I 1994 var omtrent 5% av befolkningen i Norge innvandrere eller barn av innvandrere, mens i 2020 er 18,2 % av befolkningen innenfor disse definisjonene (Statistisk sentralbyrå, 2020) (NOU 1995: 12). Bakgrunnen for denne studien er at et økende kulturelt mangfold blant Norges befolkning medfører at skolen må være tilpasset mangfoldet, slik at alle opplever verdsettelse, anerkjennelse og får like muligheter til å lykkes. Det er også et tema som opptar mange lærere og lærerstudenter i deres arbeid i skolen. Skrefsrud (2018) skriver at å forberede lærerstudenter på profesjonsutøvelse under mangfoldige og komplekse betingelser er en av lærerutdanningens viktigste oppgaver. Videre skriver han også at lærere bør ha en overgripende mangfoldskompetanse i skolen. For å kunne utvikle en god mangfoldskompetanse er det viktig

å innhente kunnskap om hvordan lærere arbeider med mangfold i skolen, og hvilke tanker de har om mangfoldet.

Formålet med denne studien er å få innblikk i hva et utvalg lærere forteller om kulturelt mangfold og inkludering i skolen, og hvordan de arbeider med dette i undervisningen. Studien vil og si noe om hvordan lærerne ser på kulturelt mangfold og inkludering i skolen, og hva de mener er viktig. Studien ønsker å bidra med kunnskap om hvordan lærerne forteller at opplever kulturelt mangfold i skolen, og videre hvordan de arbeider med å tilrettelegge undervisningen med tanke på dette. Formålet er å bidra til kunnskap om hvordan kulturelt mangfold oppleves i skolen, samt refleksjon blant lærere, lærerstudenter og andre som har interesse for mangfold i skolen.

1.2 Problemstilling og analyseverktøy

Denne studien har et lærerperspektiv og det er lærerinformantenes utsagn som er brukt som empiri og grunnlag for analysen. Problemstillingen i denne studien er: *Hva forteller lærere om kulturelt mangfold og inkludering i skolehverdagen?*

For å konkretisere problemstillingen har jeg valgt ut to underproblemstillinger:

- a. *Hva mener lærere er viktig innenfor kulturell inkludering og anerkjennelse av mangfold?*
- b. *Hvordan forteller lærere at de arbeider med kulturelt mangfold og inkludering i undervisningen?*

Ved å konkretisere hovedproblemstillingen med nevnte underproblemstillinger vil studien svare på hva lærerne forteller generelt om kulturelt mangfold og inkludering, videre hva de mener er viktig, og til slutt hvordan de forteller at de arbeider med mangfold i undervisningen. Studien har ikke som hensikt å generalisere, men jeg ønsker å gi innblikk i disse spørsmålene for å skape refleksjon for nåværende og videre praksis.

Funnene i denne studien forteller blir analysert i lys av Honneths teori om anerkjennelse og Bourdieus teorier om kapital. Ved å benytte begge disse teoriene vil jeg kunne diskutere

funnene både på individnivå og strukturnivå, Honneth (2006) handler om individets identitetsdanning og selvrealisering, og dermed analyseres denne teorien opp mot funnene på individnivå. Bourdieu (1990, 1999, 2006) handler både om individers kapital og anerkjennelsen av denne, samt hvordan samfunnet og flertallet definerer hvem som har makt. Dermed kan man analysere delvis både på individnivå og strukturnivå ved hjelp av Bourdieus teorier. Likevel fokuseres det hos Bourdieu mest på hvordan samfunnet skaper og reproducerer maktforhold i det sosiale liv, dermed vil Bourdieus teori kunne si mest innenfor strukturnivå.

1.3 Avgrensinger og forklaringer av noen begreper brukt i studien

1.3.1 Flerkulturell

Eriksen (2001b) skriver at ordet flerkulturell ofte blir brukt i dagligtalen, og at det kan være uheldig og upresist av flere grunner. Han skriver blant annet at det blir brukt som synonym for multietnisk mens det strengt tatt betyr noe annet. Multietnisk samfunn er et samfunn der flere grupper mener at de har forskjellig historisk opprinnelse. Dette betyr ikke nødvendigvis at de er kulturelt forskjellige (s. 31). Videre skriver Eriksen (2001b) at ordet står i motsetning til ordet monokulturell, noe som innebærer at et samfunn bare har én kultur eller flere kulturer. Han skriver også at ordet flerkulturell er med på å opprettholde ideen om at det går grenser mellom kulturer, og overdriver likheten av for eksempel nordmenn (Eriksen T. H., 2001b, s. 31). Jeg velger likevel å benytte dette begrepet i denne studien, men jeg legger til grunn at det er en overforenkling som brukes for å beskrive at det finnes momenter fra mange kulturer blant menneskene som lever sammen i samfunnet. Som Eriksen (2001b) skriver så er ikke nordmenn like, og man har ikke samme kultur. Nettopp derfor mener jeg at flerkulturell kan brukes når man snakker om for eksempel samfunn og skolen, der mange mennesker med momenter fra flere forskjellige kulturer møtes og påvirker hverandre. Videre mener jeg også at man kan bruke ordet flerkulturell bakgrunn, fordi det nettopp sier noe om bakgrunnen som har påvirket en person.

1.3.2 Krysskulturelle barn

Salole (2018) bruker begrepet krysskulturelle barn om barn som vokser opp med betydelig innflytelse fra flere kulturer, der krysskulturell viser til en sammensmelting eller mix av kultur. Barna preges av kultur A og kultur B, og kanskje flere. Krysskulturelle barn er barn med

bakgrunn fra andre land, barn som vokser opp i Norge med samisk, jødisk, finsk innflytelse er krysskulturelle, og barn av innvandrere som vokser opp i Norge er krysskulturelle. Videre er de også samtidig nordmenn, men selv om mange av dem oppfatter seg som norske ønsker de også anerkjennelse for sin flerkulturelle bakgrunn (Salole, 2018, ss. 36-38). Jeg velger i likhet med Salole (2018) å kalle barna, eller elevene for krysskulturelle elever når jeg omtaler de direkte i analysen. Når jeg snakker om elevens bakgrunn velger jeg som nevnt likevel å bruke flerkulturell, da elevene har vokst opp med innflytelse fra *flere* kulturer.

1.3.3 Verdier og holdninger

Verdier er overbevisninger om at visse holdninger er å foretrekke foran andre, og blir gjerne kommunisert i måten man oppfører oss på, og hva man mener om ting (Salole, 2018, s. 69). Dominerende verdier i et samfunn er de som bevisst eller ubevisst anses som viktige for flertallet i en gruppe. Verdier er også individuelle, det vil si at alle subjektivt vektlegger hva som er viktig for en eller ikke (Bøhn & Dypedahl, 2009, s. 107). Begrepene verdi og holdninger er tett knyttet sammen, og holdninger kan sies å handle om hvordan man stiller seg til de aktuelle verdiene. Forholdet mellom verdier og holdninger kan forklares som at holdninger har å gjøre med hvordan en person vurderer noe eller noen i lys av verdiene sine. Videre vil dette gjerne vise seg i handlingene til personen. Slik kan man si at verdier- holdninger- handlinger har en sammenheng i ulike nivåer, der verdi er det overordnede nivået, holdninger er mellomnivået, og handlinger er det konkrete nivået. Sammenhengen går ikke bare en vei, dermed kan handlinger virke tilbake på holdninger og verdier. Verdier, holdninger og handlinger er foranderlige, og forandres oftere over tid enn fra dag til dag (Hunnes, 2015, ss. 124-125).

1.3.4 Defineringer av språk

I Meld. St. nr. 6 (2012-2013) *En helhetlig integreringspolitikk* er det redegjort for en rekke begreper som er nyttig bakgrunnskunnskap i forbindelse med denne studien, jeg vil i det følgende gjengi disse begrepene (Barne- og likestillingsdepartementet, 2012).

Minoritetsspråklige barn/elever: barn med annen språk- og kulturbakgrunn enn norsk, med unntak av barn som har samisk, svensk, dansk eller engelsk som morsmål. Begge foreldrene til barnet må ha et annet morsmål enn norsk, samisk, engelsk, svensk eller dansk.

Minoritetsspråklige elever blir i denne studien benyttet som begrep av lærerne, og da spesielt i sammenheng med utfordringer i forhold til språk. Jeg bruker det også når jeg henviser til forskning som bruker begrepet eller det informantene sier.

Morsmål: Det språket som snakkes i barnets hjem, av en eller begge foreldrene i kommunikasjon med barnet, man kan dermed ha to morsmål.

Førstespråk: En persons muntlige, og/eller skriftlige hovedspråk. Ofte synonymt med morsmål.

Andrespråk: Språket som ikke er en persons førstespråk, men som vedkommende lærer eller har lært i et miljø der språket er i allmenn bruk som dagligspråk. Kan også betegne ethvert språk som ikke er en persons førstespråk, det vil si både andrespråk og fremmedspråk.

Flerspråklig: En person som er vokst opp med to eller flere språk, og som identifiserer seg med disse språkene. Kan også omtale en person som identifiserer seg med flere språk og bruker disse i hverdagen, selv om språkbeherskelsen ikke er like god på alle språk.

2. Teoretisk rammeverk

Denne forskningsstudien har fra starten av hatt et åpent perspektiv og har på bakgrunn av det en del ulike funn. Det dermed behov for å gjøre rede for begreper og teorier som til sammen kan belyse studiens funn. Det første delkapittelet 2.1 redegjør for sentrale begreper innenfor kultur som er nødvendige å ha kunnskap om for å skape forståelse for funnene, begrepene blir trukket inn i presentasjonen og drøftingen i studiens analysekapittel, og ansees dermed som en del av studiens teoretiske rammeverk. Delkapittel 2.2 er studiens overordnede teoretiske perspektiver og handler om Honneths (2006) teori om anerkjennelse og Bourdieus teori om kapital (1986, 1999, 2006). Disse teoriene er etter mine funn og betraktninger samt tidligere forskning noe som kan belyse viktigheten utnytte mangfoldet som en ressurs og sikre kulturell inkludering i skolen. Delkapittel 2.3 handler om begrepene mangfold og kulturell inkludering. Videre i delkapittel 2.4 redegjør jeg for arbeid med kulturelt mangfold i skolen, innunder dette settes det fokus på hva en flerkulturell skole kan inneholde ifølge utvalgt forskningslitteratur, her benyttes Spernes (2012) sine kriterier for en flerkulturell skole, samt Hauge (2014) sine to forståelser: ressursorientert og problemorientert, og Banks (2009) skissering om en flerkulturell utdanning. Deretter redegjøres det for interkulturell kompetanse og pedagogikk slik som Østberg (2017) og Lund (2017) forklarer det. Teorikapittelet oppsummeres kort i delkapittel 2.5

2.1.Kulturell kompleksitet

2.1.1 Begrepet kultur

Kultur er et meget komplekst begrep som refererer til mange ulike ting, og derfor kan bety mange ulike ting. Eriksen og Sajjad (2015, s. 34) omtaler ordet kultur som et av språkets vanskeligste ord og trekker frem at ordet blir brukt i mange ulike sammenhenger. I hverdagen er det vanlig å bruke ordet kultur når man snakker om kulturliv, altså litteratur, idrett, teater, musikk, kunst også videre (Eriksen T. H., 2001d). I denne studien benyttes det samfunnsvitenskapelige eller antropologiske kulturbegrepet som jeg videre vil redegjøre kort for. Eriksen & Sajjad (2015) trekker frem den engelske antropologen Edward Taylor sin definisjon av kultur fra 1871 som sier:

Kultur, eller sivilisasjonen er den komplekse helhet som består av kunnskaper, trosformer, kunst, moral, jus og skikker, foruten alle de øvrige ferdigheter og vaner et menneske har tilegnet seg som medlem av et samfunn (Eriksen & Sajjad, 2015, s. 35).

Taylor sin definisjon trekker frem at forskjeller mellom folkeslag ikke er medfødte, med at mennesker som lever i ulike samfunn og naturmiljø skaffer seg ulike ferdigheter fordi omgivelsene krever det. Forskjellen kan med andre ord sies å være kulturell og ikke genetisk eller biologisk. Man kan veldig generelt skille mellom det som er medfødt og naturlig, og det som er kulturelt og lært. Det er ikke lett å sette en klar grense mellom dette, fordi medfødte egenskaper også kan komme til uttrykk på kulturelt vis (Eriksen & Sajjad, 2015, s. 35). I tillegg til at kultur blir lært blir det også overført fra generasjon til generasjon, vi lærer mange av de ferdighetene, reglene og kunnskapene vi bruker daglig av foregående generasjoner, avhengig av hvor vi kommer fra lærer vi også ulike ting (Eriksen & Sajjad, 2015, s. 37). Det er dermed mer eller mindre systematiske forskjeller i hva mennesker har lært og fått overført, dette kan omtales som kulturforskjeller. Kultur er knyttet til tradisjon, men det vil være med presist å si at den ligger i menneskers erfaringer. Våre erfaringer gjør oss til dem vi er, plasserer oss mellom individualitet og gruppefelleskap, og mellom fremtid og fortid. Det finnes ingen skarpe grenser mellom kulturer, mennesker er alle både kulturelt like og kulturelt forskjellig. (Eriksen T. H., 2001d, s. 61).

Eriksen og Sajjad (2015) skriver at et viktig poeng med kultur er ikke bare at det er lært og overførbart, kultur forandrer seg også stadig som følge av ulike prosesser, sånn som folkevandring, industrialisering, moderne massemedier, internett, mobiltelefon, jettfly og andre prosesser som kan beskrives som globalisering. Kort definert handler globalisering om prosesser som bidrar til at avstander blir mindre og i enkelte tilfeller irrelevante. Satt på spissen kan man si at globalisering gjør verden til ett sted, hvert fall i noen tilfeller (Eriksen T. H., 2001a, s. 18). Disse prosessene fører ikke nødvendigvis til at folk over hele verden blir kulturelt like, men de fører til større kontakt og gjensidig avhengighet over landegrensene (Eriksen & Sajjad, 2015, s. 38). I motsetning til kultur som prosess, skriver Døving (2009) at noen kan ha en essensialistisk kulturforståelse, noe som vil tilsi at man har et syn på kultur som en fast avgrenset og stabil enhet bestående av tradisjonelle forestillinger og verdier. Videre antar man at disse verdiene og forestillingene fungerer som en fortolkningsramme som en person kan

orientere seg ut fra, og at dette er noe som følger en i livet og forandres i liten grad (Døving, 2009, s. 13). Et essensialistisk syn på kultur medfører ofte også at man setter likhetstegn mellom kultur og identitet, for eksempel at en som har røtter fra India dermed har indisk identitet (Døving, 2009, s. 14).

Spernes (2012) formulerer kulturbegrepet slik:

Kultur forstås som både ytre kjennetegn (som for eksempel kleskoder og matvaner) og indre kjennetegn (som for eksempel holdninger og verdier) som gjennom ulike former for kommunikasjon, skaper vår forståelse av verden samt fellesskap og avstand mellom mennesker. Kultur er ingen statisk tilstand, men er i mer eller mindre kontinuerlig forandring gjennom individets sosialisering i hjem og samfunn (Spernes, 2012, s. 89).

Spernes (2012) sin definisjon av kultur er kort og presis og inneholder mange av de samme momentene som redegjort for fra Eriksen og Sajjad (2015) ovenfor. Vi kan derfor si at Spernes sammenfatter kulturbegrepet på en konsis måte, men vi må ikke se vekk i fra at det er svært komplekst og omfatter mange flere momenter. Sosialisering i hjem og samfunn sammenfaller med det Eriksen og Sajjad (2015) omtaler som at kultur er lært og overført og forandres i en stadig prosess. I denne studien vil det at kultur er lært og overførbart bli diskutert i forhold til at ikke alle elever i skolen nødvendigvis har lært og fått overført det samme hjemme, og at elevene dermed kan ha ulik forforståelse og referanserammer som de bringer med seg til skolen (Lidén, 2001; Lidén, 2005).

Salole (2018) skriver at alle kulturbeskrivelser er overforenklinger og generaliseringer. Kultur ligger ikke til grunn for alle handlinger, alle har individuelle og familiære særegenheter som også endrer seg over tid. Forskjeller mellom mennesker kan like gjerne handle om fagkultur, profesjonspraksis som hvilket land eller sted man kommer fra. Likens kan også sosiale forhold som kjønn, klasse, økonomisk status spille inn på forskjeller. Kategorier som brukes på det kulturelle feltet er ikke normative, de gjelder ikke alltid og de er ikke eksklusive. Videre er det også kulturelle forskjeller innad i land, ikke alle nordmenn er gode på ski selv om ordtaket sier at de er født med ski på beina, ikke alle italienerne snakker høyt, mye og fort selv om noen gjør

det. Kultur påvirker oss, men det er alltid mennesker som møtes, ikke kulturer (Salole, 2018, s. 65). Dette er noe jeg ønsker å fremheve som viktig i forbindelse med denne studien. Selv om det snakkes om at elever med krysskulturell bakgrunn må få oppleve anerkjennelse for hele seg, både norske og andre kulturelle momenter, så legges det til grunn at kultur er foranderlig og i en stadig prosess. Når jeg snakker om at elever må få oppleve anerkjennelse for sitt særpreg og de egenskapene de bringer med seg til skolen er det alltid det individuelle som er i fokus, selv om det refereres til elever med krysskulturelle bakgrunn som en gruppe. I virkeligheten er de ikke en gruppe, men de deler gjerne noen av de samme opplevelsene i møte med samfunnet og skolen (Salole, 2018, s. 44), og derfor diskuteres det hvordan lærere og skolen møter disse elevene.

2.1.2 Etnisitet og etniske grupper

Etnisitet er som de andre begrepene i denne studien komplekst og omdiskutert begrep, som må sees i sammenheng med kultur og identitet. Horntvedt (2012, s. 227) skriver at etniske grupper kan forstås som menneskegrupper som har en forståelse av at de kommer fra samme sted, og langt på vei har samme historie. Etnisitet handler om den kollektive delen av vår identitetshåndtering.

Barth (1969) problematiserer hvordan begrepet tidligere har blitt brukt der man gikk ut fra at etniske grupper og kulturelt mangfold eksisterte på grunn av isolasjon fra andre geografisk og sosialt. Barth (1969) trekker frem to hovedargumenter, der det første handler om at etnisitetsbegrepet består av sosiale prosesser som ekskludering og inkludering, og at etniske grenser mellom grupper vedvarer til tross for samhandling med andre grupper. De ulike etniske kategoriene opprettholdes selv om medlemmene har ulike individuelle livshistorier og deltar i endret grad. Det andre hovedargumentet til Barth (1969) går ut på at stabile, vedvarende og ofte nødvendige sosiale relasjoner opprettholdes over etniske grenser, og at disse relasjonene ofte er basert på motsetninger mellom de etniske gruppene. Etniske adskillelser avhenger altså ikke av et fravær av sosial interaksjon og aksept, tvert i mot så er det i sosiale systemer etniske grenser blir relevant. Dette sammenfaller med det Eriksen og Sajjad (2015) skriver om at det er i kontakt med andre at etniske grupper og grenser oppstår. For eksempel kan nordmenn bli en etnisk gruppe når vi kommer i kontakt med svensker eller dansker. Det er først da man vektlegger at man er norsk, og forskjellene mellom nordmenn og andre. Samspill i sosiale systemer fører altså ikke til utslettelse av etniske grenser gjennom endring og integrering,

kulturelle forskjeller kan vedvare til tross for interetnisk kontakt og gjensidig avhengighet (Barth, 1969, s. 10).

Barth (1969) påpeker også at det kan oppstå forvirring når man snakker om sammenkoblingen mellom kultur og etnisitet. Hvis man forsøker å se etter objektive kulturelle trekk for å identifisere etnisitet oppstår det problemer, som blant annet det at medlemmer av etniske grupper som bor på ulike områder vil ha ulike kulturelle trekk basert på de mulighetene omgivelsene deres gir dem. Man er også avhengig av at individer synliggjør disse kulturelle trekkene åpenlyst, slik at andre kan «se» og vurdere hvilken kultur de identifiserer seg med. Dette kan føre til et essensialistisk syn på kultur, samt at man risikerer å analysere kulturer istedenfor etnisk gruppetilhørighet (Barth, 1969, ss. 12-13). Kultur og etnisitet er altså ikke det samme, og man kan ikke anta at mennesker som anser seg selv som en del av samme etniske gruppe også deler helt samme kultur. Som diskutert understrekes det at kultur ikke er statisk men noe som stadig er i endring. En jente som er oppvokst i Bergen med somaliske foreldre kan for eksempel føle tilhørighet til samme etniske gruppe som en jente som er oppvokst i Somalia, men de to jentene vil nødvendigvis ikke dele samme kultur på bakgrunn av at de er oppvokst i ulike omgivelser. Dette eksempelet viser at etniske grupper eller etnisk tilhørighet kan bestå til tross for at medlemmene har helt ulike livshistorier, slik som Barth (1969) argumenterer for.

Videre skriver Barth (1969) at kontinuiteten av etniske grupper avhenger av at det finnes en grense mellom dem som opprettholdes uavhengig av endringer med tanke på medlemmer og organisering. Så lenge en etnisk gruppe vektlegger at det er forskjeller mellom dem og andre grupper så vil grensen bestå. Når reelle eller forestilte egenskaper i en gruppe blir gitt oppmerksomhet og tilskrevet mening eksiterer etnisitet. Reelle egenskaper kan være språk, utseende, og forestilte egenskaper kan være at alle har samme opprinnelse (Barth, 1969, s. 15).

Barth (1969) fremhever også at det er ulike måter å være medlem i en etnisk gruppe på, det kan gjennomsyre alt man gjør i hverdagen eller det kan være relevant i noen sammenhenger. Videre kan også medlemmene i gruppen være forskjellige. Det er de kulturelle trekkene som medlemmene gjør relevant og identifiserer seg med, og som de mener skiller seg fra andre etniske grupper som avgjør om de er medlem i en etnisk gruppe eller ikke. Man kan derfor si at etnisitet blir definert innenfra av de gruppene som selv er involvert i etniske relasjoner. Hvis gruppene mener at religion er det viktigste aspektet vil grensene følge forskjeller i religion

heller enn andre forskjeller (Eriksen & Sajjad, 2015, s. 53). Barth (1969) påpeker at det er grensene mellom de etniske gruppene som definerer gruppene og ikke det kulturelle innholdet. Han fremhever også at grensene i hovedsak er sosiale og ikke territoriale selv om de også kan ha territoriale motstykker.

Eriksen og Sajjad (2015) skriver at det som regel er «de andre» som defineres som etniske og ikke man selv, noe som kan føre til et skille mellom «oss og dem». Etnisitet kan altså være med på å kategorisere mennesker som annerledes fra en selv. Videre skriver Eriksen & Sajjad (2015) at det ikke er mulig å gi en entydig objektiv definisjon av etniske grenser. Det vil si en grense som skaper gruppefølelse og solidaritet innenfra og eksklusjon utenfra. Som nevnt defineres etnisitet innenfra av gruppene selv, og hva utedkommende som for eksempel forskere måtte mene om objektive kulturforskjeller er ikke relevant for saken. Mange kriterier kan brukes av medlemmene for å definere etniske grenser og grupper, for eksempel kan religion, dialekt, «rase», språk, statsborgerskap og geografisk opprinnelse brukes som markører eller symboler på etniske forskjeller og identitet (Eriksen & Sajjad, 2015, s. 53). Til slutt skriver Eriksen og Sajjad (2015) at man ikke skal se seg helt blind på grensene heller, ofte spiller de liten rolle, og man kan nesten heller snakke om gråsoner enn skarpe grenser mellom grupper.

2.1.3 Identitet

Identitet defineres som *det man ser når man ser seg i speilet* av Eriksen (2001c). Man ser et individ med sin egen personlighet, en mann eller kvinne på en viss alder, kanskje med en bestemt sosial bakgrunn, eller kanskje med en bestemt utdanning. Det kan også være man ser en person med en bestemt religion, eller en som tilhører en nasjon eller etnisk gruppe. Alt dette og mye mer er med på å skape vår identitet. Ulike sosiale kategorier og grupper vi tilhører gjør oss til dem vi er (Eriksen & Sajjad, 2015, s. 36). Mange ulike dimensjoner skaper eller konstruerer til sammen en persons identitet. De ulike dimensjonene har forskjellig betydning for ulike mennesker, og dimensjonene kan også få ulik betydning i ulike situasjoner (Spernes, 2012, s. 83). Forholdet mellom person og kollektiv blir av Eriksen og Sajjad (2015) beskrevet som avgjørende for det menneskelige liv i alle samfunn. Man kan forklare tilværelsen som en prosess der hver enkelt deltar, blir påvirket av og påvirker felleskapet i varierende størrelse.

Lidén (2005) skriver at identitet har to grunnleggende forskjellige betydninger, det viser til det som er likt eller felles, og det som er forskjellig eller særegent. Det som er felles og likt innenfor

identitet formes i kontrast til noe som er forskjellig, identifikasjonsprosesser der individer definerer seg til et fellesskap innebærer samtidig at en avgrenser seg i forhold til noe annet. Det skapes en symbolsk grense mellom «oss» og «de andre», og en markør som gir mening til det som er særegent og annerledes. Den enkelte inngår stadig i prosesser for identifisering og differensiering gjennom det å inngå i flere ulike grupper og fellesskap der tilhørighet og forskjeller gir mening eller betydning. Disse prosessene påvirker hvordan man forstår likhet og felles identitet, samtidig definerer de også forskjeller, ulikhet og hierarki (Lidén, 2005, s. 21).

Personlig identitet handler om det som gjør en unik, og forskjellig fra alle andre. Alle mennesker er til syvende og sist bare identiske med seg selv. Alle de andre identitetene vi kan ha, tilhørigheten vi kan føle til ulike fellesskap holdes sammen og møtes i oss selv. Dette står i særstilling i forhold til alle våre andre identiteter. Hvem vi er, avhenger av hvor vi er. Sosialt skapte identiteter kan være kjønn, familie, etnisitet, språk, religion, livsstil, utdanning, alder, politikk og lignende (Eriksen T. H., 2001c, ss. 38-39).

Kollektiv identitet handler om deltakelse i fellesskap, og Eriksen (2001c) skriver at det til dels er valgt og til dels tvang. Med dette mener han at noen av fellesskapene har en tydelig selvvalgt del, som for eksempel politisk identitet. Når det gjelder religion er de fleste av oss født inn i en religion, men når vi blir eldre kan vi velge hvordan vi vil forholde oss til den, man kan for eksempel konvertere innen religion. Dagligspråk er også noe man kan velge, mens morsmål er noe man ikke kan velge (Eriksen T. H., 2001c, s. 41). Identitet eller gruppetilhørighet kan tenkes på som sirkler som ligger utenpå hverandre, man tilhører sin familie, deretter slekt, deretter en by, så en region og så videre. Dette er en overforenkling, og disse ulike identitetene blir aktivisert i forskjellige situasjoner (Eriksen T. H., 2001c, s. 42).

Identitet skiller og forener, alle fellesskap trekker grenser rundt seg selv, for at noen skal være innenfor må noen være utenfor, fellesskap er ikke skapt for at alle skal delta. Dette er ifølge Eriksen (2001c) grunnleggende når vi snakker om identitet, hadde ikke det være kvinner hadde ingen identifisert seg som menn som en motsetning for eksempel. Det skapes «vi» og «de andre», noe som igjen forandrer seg ettersom hver av oss deltar i mange identitetsfellesskap. Alle identitetsfellesskap vektlegger likhet innad og forskjeller utad, hvilke forskjeller og likheter som vektlegges er avgjørende for hvilket fellesskap man får (Eriksen T. H., 2001c, s. 44).

Eriksen (2001c) skriver at identitet er relasjonelt, der en gruppes indre samhold er avhengig av ytre press. Kort sagt blir samholdet sterkere hvis presset utenfra er sterkt, hvor presset kommer fra avgjør også hvilket fellesskap man får, altså hvilke kriterier som er viktig for fellesskapet. Dette kan sees i sammenheng med det Spernes (2012) skriver om truet identitet. Hvis en person opplever at en av tilhørighetene hans eller hennes blir krenket kan dette føre til at identiteten blir truet. Det er flere måter å reagere på i slike situasjoner, der man kan forsøke å skjule tilhørigheten eller fremheve tilhørigheten. Eriksen og Sajjad (2015, s. 73) definerer kulturell identitet som at man oppfatter seg selv som kulturelt lik som andre, dette betyr ikke at man har «samme kultur» men at man subjektiv oppfatter det slik.

2.1.4 Minoritet og majoritet

Begrepene minoritet og majoritet blir ofte brukt når man snakker om grupperinger og innvandring i samfunnet, begrepet uttrykker størrelsesforhold, der minoritetsbefolkningen er i mindretall (Spernes, 2012, s. 25). Eriksen og Sajjad (2015) definerer *etnisk minoritet* som en gruppe som er i mindretall i et storsamfunn, som er relativt avmektig politisk, samt eksisterer som etnisk kategori i en viss tidsperiode. Majoritet er det motsatte av minoritet, og begrepene er relative, det vil si at de kun eksisterer i forhold til hverandre. Minoritet og majoritets relasjoner er foranderlige, og ofte er det statsgrenser som definerer hvem som er minoritet og majoritet. Dette kan forandre seg hvis man for eksempel hadde trukket opp nye landegrenser. Det er også mulig at grupper kan være minoriteter i et område og majoriteter på et annet område. Enkelt personer kan videre tilhøre majoritet og minoritet i forskjellige situasjoner. (Eriksen & Sajjad, 2015, ss. 77- 78)

Eriksen (2001a) skriver at ofte det er maktforskjeller mellom minoriteten og majoriteten, der den svakeste gruppen må tilpasse seg den sterkeste. Dette kan føre til at minoriteter ikke får de samme mulighetene, dette kan være i arbeidsmarkedet, i media, i politikken, samt at deres kulturelle særpreg ikke blir verdsatt av majoriteten. Maktforskjellene kommer også til syne på andre mer usynlige måter, der majoriteten definerer nasjonens innhold og minoritetene må tilpasse seg. Dette gjelder for eksempel at all informasjon foregår på majoritetens språk, noe som naturligvis fører til at majoriteten har et fortrinn ovenfor dem som ikke har for eksempel norsk som morsmål (Eriksen T. H., 2001a, s. 14). Kjeldstadli (2008) påpeker at når vi snakker

om minoritet og majoritet kan det inngå tanker om «oss» og «de andre», der det blir flertallet mot «de andre».

I denne studien snakkes det noen ganger om elever med flerkulturell bakgrunn som en gruppe som er minoritet i samfunnet. Det er en overforenkling der man må ta i betraktning at elever med flerkulturell bakgrunn ikke er en homogen gruppe. De omtales likevel om som en gruppe i enkelte tilfeller for å skille fra majoriteten som innehar definisjonsmakten i samfunnet. Minoritetene kan som Eriksen og Sajjad (2015) påpeker oppleve noen av de samme utfordringene i møte med majoriteten. Samtidig understrekes det at fokuset i studien, og blant informantene er på individene innad i «gruppen».

2.1.5 Kulturrelativisme og etnosentrisme

Kulturrelativisme handler om at man ser på kulturer som relative og at de bare kan forstås ut fra seg selv. Hvis man har en fullstendig kulturrelativistisk holdning til kultur vil det være umulig å rangere kulturer etter kvalitet, moral eller utviklingsnivå. Omskjæring, kannibalisme og drap kunne alt forsvares under forutsetning at handlingene var meningsfylte for dem som utførte dem. *Etnosentrisme* er det motsatte av kulturrelativisme og vil si at man vurderer fremmede verdier og skikker ut fra ens egen kultur. Man plasserer sitt eget folkeslag i sentrum og rangerer deretter alle andre på en skala ut i fra hvor lik de er en selv. En person med en etnosentrisk holdning kan sies å være ute av stand til å se andre kulturer, personen ser bare gode eller mindre gode etterligninger av sin egen kultur (Eriksen & Sajjad, 2015, s. 47). Faren med etnosentrisme er at man kan bli blind for andre verdier, normer og logikker en ens egen. Man innbiller seg at man har rett svar på alt, og at hvis alle hadde vært lik som en selv ville verden vært et bedre sted (Hornvedt, 2012, s. 230).

Eriksen og Sajjad (2015) fremhever at fullstendig etnosentriske og kulturrelativistiske holdninger er ytterpunkter og noe som ikke er mulig og ønskelig i praksis. Etnosentrikere kan bli ute av stand til å kommunisere med andre og vil være se forvrengte speilbilder av seg selv overalt, mens kulturrelativisten kan bli ute av stand til å ta moralsk stilling til noe som helst (Eriksen & Sajjad, 2015, s. 48). Eriksen og Sajjad (2015) skriver at den viktigste innsikten fra kulturrelativismen er at alt mennesker gjør må forstås i sin egen kontekst, man må forsøke å forstå handlinger i deres livsverden. For å klare å forstå ting ut i fra andres kontekst er det

nødvendig med empati og evnen til å reflektere over andres oppfatninger. Man kan for eksempel forstå Islam uten å dermed bli muslim, og man trenger ikke å være enig selv om man evner å ha forståelse. Det å ha et kulturelt sinn vil altså være viktig for at kommunikasjon på tvers av kulturer skal være mulig. Man må forstå et fremmed kulturelt fenomen i sin fulle kontekst før man tar stilling til hvordan man vil dømme det (Eriksen & Sajjad, 2015, s. 48).

Kulturrelativisme handler om et syn på verden som er relativt, det er konstruert i menneskers hoder. Det kan sees på som en metode for å få innsikt i andre menneskers logikk og univers, samtidig er det ikke en moralsk bedømming av andres handlinger. Dette kan åpne for dialog, da det er lettere å føre en samtale hvis man ikke fordømmer den andres handlinger i utgangspunktet (Horntvedt, 2012, s. 242).

2.1.6 Stereotyper og generalisering

Salole (2019) skriver at stereotyper er generaliseringer basert på forutinntatte forestillinger om hvordan bestemte grupper oppfører seg, tenker og tror. Man kan både ha positive og negative stereotyper, der positive ofte er knyttet til egen gruppe og negative til andres (Eriksen & Sajjad, 2015, s. 57). Disse forestillingene kan i tillegg til å bunne i egne erfaringer, også oppstå i forbindelse med andres historier. Altså med bakgrunn i bruddstykker av virkeligheten som ikke har blitt motbevist. Mangel på korrigering og utfordring av stereotyper kan medføre et feilaktig bilde av et menneske, et land, en gruppe eller et sted (Salole, 2018, s. 80). Etniske stereotyper kan være moralsk fordømmende, og slike nedlatende holdninger til andre kan styrke fellesskapet i ens egen gruppe. Stereotyper kan være med på å styrke oppfatninger om «oss» og «de andre», og øke avstanden mellom mennesker (Eriksen & Sajjad, 2015, s. 57).

Mennesker har et behov for å tolke, kategorisere og sortere sine omgivelser og hverandre (Chrysochoou 2004, referert i Salole, 2018, s.80). Dette kan tenkes på som en evolusjonær nødvendighet, der det å kunne ta raske og effektive avgjørelser om hvorvidt andre utgjør en trussel eller ikke, er egenskaper man er utstyrt med fra naturens side. Instinktivt oppfattes fremmedhet og annerledeshet som truende og urovekkende, fordi de bryter med egne forventninger. Dermed kan mennesker i møte med andre måter å forstå verden og oppføre seg på reagere med skepsis og fordømmelse (Salole, 2018, s. 80). Slik kan kategoriseringen forstås

som et forsvar og en overlevelsesmekanisme, der man må oppleve at det ikke var så farlig likevel.

Eriksen og Sajjad (2015) fremhever at stereotypier og fordommer kanskje befinner seg mer i kroppen enn i den tenkende bevisstheten, og at de dermed kan bekjempes best ved at de som innehar stereotypier får avkrefte eller utfordret dem med erfaringer fremfor bare informasjon. Fordommer vil si at man dømmer noe eller noen på forhånd, uten å kjenne til det eller de (Kjeldstadli, 2008, s. 70). Et eksempel kan være at hvis det hadde vært flere med innvandrerbakgrunn i politiet og media kunne dette bidratt til å korrigere og utfordre folks stereotypier om at innvandrere er mer kriminelle enn nordmenn (Eriksen & Sajjad, 2015, s. 58).

2.2 Overordnede teoretiske perspektiver

2.2.1 Honneth – Anerkjennelse

Honneths (2006) baserer seg på en videreutvikling av Hegel og George Herbert Mead i sin teori om anerkjennelse, den handler om at det er tre selvforhold som er sentrale for en vellykket identitetsdanning, det er *selvtillit*, *selvaktelse* og *selvverdsettelse*. Disse aspektene er i midlertidig avhengig av tre former for intersubjektiv anerkjennelse (Jakobsen, 2013). Utviklingen av *selvtillit* skjer gjennom intim ansikt-til-ansikt anerkjennelse, som Honneth (2006) kaller for *kjærlighet*. *Selvaktelse* (selvrespekt) utvikles gjennom å erfare at man blir anerkjent som et prinsipielt likestilt individ i det Honneth (2006) kaller den *rettslige sfæren*. *Selvverdsettelse* utvikles som bidragsytere til et bestemt samfunnsfellesskap, som mottakere og givere i det Honneth (2006) kaller for *sosial verdsettelse*. Disse tre selvforholdene og anerkjennelsesformene kan sees som en dannelsingsprosess som starter med kjærlighet og ender med sosial verdsettelse. Dette er en *selvirkeliggjørelsesprosess*, ettersom den gradvis utfolder potensialet vi har i oss, samtidig er det også en individualiseringsprosess som gjør en stadig høyere grad av autonomi og særegenhet mulig i den individuelle livsførsel. Til slutt er det en sosialiseringsprosess som innlemmer individet i stadig mer komplekse sosiale institusjoner og relasjoner (Jakobsen, 2013, ss. 2-3). De tre formene for anerkjennelse bygger på hverandre, og alle tre er nødvendig for å sikre en vellykket identitetsdanning.

Innenfor kjærlighet og den private sfære snakker Honneth (2006) om den emosjonelle gjensidige bekreftelsen som kjennetegner foreldre-barn relasjoner, romantiske relasjoner og

vennskapsrelasjoner. Kjærlighet er en emosjonell anerkjennelse mellom konkrete enkelt individer. Ved å erfare kjærlighet utvikles og styrkes vår identitet som behovs – og følelsesvesener. I vellykkede kjærlighetsrelasjoner, det vil si når de tar form av gjensidige anerkjennelsesrelasjoner, vokser vi i og med dem: Vi lærer å artikulere våre behov og følelser i tillitt til at de vil bli mottatt på en omsorgsfull måte av andre; vi lærer å se disse behovene og følelsene som verdige til å bli artikulert; og vi lærer å balansere i det prekære spenningsforhold mellom selvstendighet og avhengighet, eller mellom selvhevdelse eller selvforglemmelse, som igjen utgjør kjernen i voksne intimrelasjoner (Honneth, 2006; Jakobsen, 2013). Selvtillit, som vil si det psykisk sunne individs innstilling til eget behov- og følelsesliv, er ikke noe vi er født med, men det er resultatet av en intersubjektiv dannelsesprosess som begynner allerede når vi er spedbarn (Jakobsen, 2013).

Honneth (2006) skisserer at den første fasen etter fødselen er preget av en symbiotisk tilstand mellom mor og barn, som etter hvert brytes gjennom en konfliktfylt utvikling. Barnet tvinges gradvis til å anerkjenne morens selvstendighet, det vil si at morens vilje ikke er identisk med barnets. Barnet lærer dermed samtidig å forstå sitt eget psykiske liv som en tydelig realitet som er forskjellig og atskilt fra morens. Barnet kan kun overvinne sin angst for å være aleine, gjennom erfaringen at kjærligheten er permanent og tåler utfordringer, her i form av raserianfall og aggresjon fra barn mot mor. Bare gjennom det å være ubetinget elsket i tidlig alder utvikler vi de mest nødvendige betingelsene for å kunne elske oss selv på en balansert måte som voksne, uten å overdrive selvhevdelsen eller avhengigheten av andre (Honneth, 2006; Jakobsen, 2013).

I Honneths (2006) rettslige sfære, bygger den rettslige anerkjennelsen på en kognitiv innsikt i alle menneskers prinsipielle likeverd. Denne anerkjennelsen er ifølge Honneth nødvendig for at individet skal utvikle selvaktelse. Bare gjennom å bli respektert som rettssubjekt av andre vil vi lære å respektere oss selv. I den rettslige sfæren ligger det en anerkjennelse av vår moralske autonomi. Det omhandler vår evne til å overskride spesielle egosentriske interesser, og tenke på den moralske gyldigheten i vår handlingsplan. Honneth (2006) hevder at små barn ikke har disse evnene, og kan dermed ikke inngå som likestilte deltakere i utformingen av samfunnets lover og regler, da de verken kan gi eller motta rettslig respekt. Når vi blir myndige i alder blir vi formelt anerkjent som likeverdige rettssubjekter med samme rettigheter og plikter som andre samfunnsborgere. I stigende grad opp mot myndighetsalderen oppfordres vi av våre omgivelser til å bruke vår moralske autonomi, og øver oss dermed i de roller og forpliktelser som rettslig

anerkjennelse krever. Selvrespekt læres gjennom en intersubjektiv anerkjennelses eller sosialiseringssprosess (Honneth, 2006) (Jakobsen, 2013).

Den sosiale sfæren: Den vellykkede selvrealiseringen krever i tillegg til kjærlighet og selvrespekt at vi utvikler de personlige anlegg og talenter som atskiller oss positivt fra andre. Dette gjøres ifølge Honneth (2006) ikke i ensomhet, men gjennom sosial verdsettelse, som gjør det mulig for individer å forholde seg positivt til sine konkrete egenskaper og ferdigheter. Den sosiale verdsettelsen retter seg ifølge Honneth (2006) mot individers særegenhet, med andre ord de spesifikke evner og egenskaper som de bidrar med til samfunnet. Det er individers forskjeller fra andre som anerkjennes. Dette kan for eksempel være gjennom arbeid, eller som i denne studien, i skolen. Honneth (2006) hevder at man bare kan utvikle sine ferdigheter som for eksempel lærer eller elev hvis man blir oppmuntret til dette gjennom å erfare at slike evner vedsettes som viktige i det samfunnet man er en del av (Jakobsen, 2013). En forutsetning for at denne verdsettelsen kan lykkes er imidlertid at vi er enige om de grunnleggende verdiene som slike evner kan bidra til å realisere, for eksempel verdien av profesjonell barneoppdragelse (Jakobsen, 2013). I samfunnet er det ofte ikke enighet om disse verdiene, og Honneth (2006) hevder at samfunnet dermed er underlagt en varig «kulturell konflikt». Det vil si at ulike grupper og individer konkurrerer om å fortolke og definere den «kulturelle verdihorizonten» som bestemmer hva som skal verdsettes og hvor mye. Hvis skolen i sin verdihorizont stadig nedvurderer bestemte bakgrunner eller ferdigheter, har ikke de som innehar disse bakgrunnene eller ferdighetene de samme betingelsene for selvrealisering i skolen som de med velansatte bakgrunner og ferdigheter. Dette kan sees i sammenheng med Bourdieus kapital begrep, der *hva* som anerkjennes som symbolsk kapital blant aktørene i sosiale felt vil bestemme hvor en person befinner seg i det feltet. Dette utdypes i neste kapittel.

Ifølge Honneth (2006) bør det i solidarisk samfunn være slik at ingen relevante ytelser til fellesskapet skal undervurderes eller ekskluderes. Så mange verdifulle ytelser og egenskaper som mulig bør bli fanget opp og anerkjent i det offisielle verdsettelsesnett. Et samfunn som nedprioriterer for eksempel kunstnerisk og filosofisk aktivitet, tilbyr sine borgere en innskrenket dannelseshorizont (Jakobsen, 2013). Videre knytter Honneth (2006) tanken om solidaritet til en form for danningstenkning, der det å forholde seg solidarisk til andres samfunnsbidrag betyr at man anstrenger seg for å forsøke å se det verdifulle også i evner og aktiviteter som umiddelbart er fjernt for en. Dette vil si at man utvider sin verdsettelseshorizont, noe som skjer i både individuelle og kollektive læringsprosesser (Jakobsen, 2013).

Honneth (2006) hevder at manglende anerkjennelse kan føre til at hele personens identitet kan bryte sammen. Anerkjennelse er nødvendig for en vellykket identitetsdanning. Dette gjelder for alle de tre anerkjennelsestypene, kjærlighet, selvrespekt og sosial verdsettelse. Deres fravær kan ødelegge den menneskelige selvrealisering og individualiseringsprosess. Manglende kjærlighet påvirker den kroppslige-emosjonelle identitetsdanningen negativt, manglende rettslig likestilling går ut over utviklingen av selvrespekt og mangel på sosial verdsettelse skader evnen til å realisere våre særegne egenskaper og evner. Honneth (2006) analyserer alle disse manglene under samlebetegnelse misaktelse og krenkelse. Dette kan for eksempel være mishandling og overgrep i den private sfæren, juridisk forskjellsbehandling i den rettslige sfæren, eller kulturell forakt i den sosiale sfæren. Dette fører til at anerkjennelsesteorien åpner opp for kritisk tenkning om hvorvidt sosiale praksiser og institusjoner tillater eller fremhever bestemte former for krenkelse eller misaktelse (Jakobsen, 2013; Honneth, 2006) . Dette kan indikere at i skolen vil kulturell forakt eller mangel på anerkjennelse kunne føre til manglende selvrealisering og krenkelse hos individer.

Honneth (2006) understøtter at anerkjennelse er grunnleggende for mennesker i sameksistens, der opplevelse av anerkjennelse gir selvaktelse og er avgjørende for menneskets selvverdsetting. Man lærer å godta og verdsette ulike sider av selv i samspill med andre, og samtidig så lærer vi å mislike de sidene ved oss selv vi ikke får anerkjennelse for (Moen & Lund, 2017, s. 54). Dette kan tilsi at elever som ikke opplever anerkjennelse for hele sin identitet kan begynne å mislike enkelte sider av seg selv.

Anerkjennelse og da spesielt innenfor den sosiale sfæren, er noe som er sentralt i arbeid med kulturelt mangfold i skolen, der lærere og skolen bør anerkjenne elevenes kulturelle og språklige ressurser, og bruke dem aktivt i undervisningen i skolens fellesskap. På denne måten vil elevene oppleve at de blir sett og verdsatt ut i fra hvem de er, og de opplever anerkjennelse for det de personlig kan tilføre felleskapet. Dette er utdypet i kapittelet om mangfold.

2.2.2 Bourdieus – Kapitalbegrep

Kapital er det mennesker innenfor en kultur oppfatter og aksepterer som verdifullt. Den franske sosiologen Pierre Bourdieu (2006) skriver at kapital kan avhengig av i hvilket felt den fungerer presentere seg i tre ulike forkledninger; som økonomisk kapital, sosial kapital og kulturell

kapital. Under visse omstendigheter kan kapital konverteres mellom de tre ulike formene for kapital. For eksempel kan kulturell kapital i form av utdanningsmessige kvalifikasjoner konverteres til økonomisk kapital (Bourdieu, 2006).

Individets sosiale kapital avgjøres av sosiale nettverk, som venner, familie, slekt og personlige kontakter. Individets økonomiske kapital avhenger av materielle ressurser. Kulturell kapital handler om de kulturelle ressursene som generelt i samfunn, og særlig blant samfunnets dominerende grupper anses for å være verdifulle. Dermed gir det status til innehaveren og er med på å definere individets posisjon i det sosiale hierarkiet. Kulturelle ressurser som utdanning og språk verdsettes høyt (Bourdieu, 2006). Videre skriver Bourdieu (2006) at kapital medfører at samfunnets spill ikke er så enkelt å endre som man først skulle tro, for eksempel ved å vinne penger og dermed oppnå økt økonomisk kapital. Kapital i objektivert og kroppsliggjort form tar tid å samle opp og/eller endres, og har en tendens til å opprettholde sin væremåte. Sstruktorene for kapitalfordeling innehar et sett med begrensninger som styrer hvordan den sosiale verden bestemmer muligheten for at en praksis skal lykkes (s. 5).

Kulturell kapital finnes i flere former, den kroppsliggjorte kulturelle kapital er et system av preferanser som disponeres av en person, og som er med å avgjøre hvordan man oppfatter verdens, samt personens handlingsmønster og kulturelle preferanser. Den objektiverte kulturelle kapital er kulturgjenstander som kan brukes til å signalisere status, for eksempel bøker, bilder, instrumenter og kunstverk. Institusjonaliserende kulturell kapital er en form for objektivert som inneholder blant annet utdanning og titler. Et individ som besitter mye kulturell kapital har en form for makt over dem som ikke har samme mengde kulturell kapital (Bourdieu, 2006).

Kroppsliggjort kulturell kapital opparbeides i løpet av livet, blant annet gjennom sosiale situasjoner som et individ er en del av. Kulturell kapital tilegnes først og fremst gjennom oppdragelsen, men også i stor grad gjennom opplæring og sosialisering i skolen. Den kombinerer altså medfødte egenskaper og tilegnende egenskaper. Kulturell kapital kan sies å være den mest skjulte form for arvemessig overføring av kapital, og er dermed sentralt i forbindelse med symbolsk makt. Direkte synlig overføring som økonomisk kapital blir nettopp sterkere kontrollert fordi den er synlig. Kulturell kapital kan videre anvendes forskjellig under ulike sosiale omstendigheter, altså i ulike felt (Bourdieu, 2006).

Bourdieu bruker kapitalbegrepet for å beskrive en form for makt. *Symbolsk kapital* er et av Bourdieus overordnede begreper, og handler om det som anerkjennes av sosiale grupper (Bourdieu, 1999). Symbolsk kapital eksisterer bare gjennom at andre mennesker gir anerkjennelse, anseelse, tro og tillitt (Bourdieu, 1999, s. 173). Symbolsk kapital finnes i relasjonene mellom de ulike ressursene en person innehar, og makten til å anerkjenne hvilke egenskaper og ressurser som er verdifulle hos andre. Symbolsk kapital er altså relasjonelt og konstruert, og kan kalles for skjult kapital da det ikke er direkte synlig hva som anerkjennes som symbolsk kapital. Enhver form for kapital kan fungere som symbolsk kapital, men det er kun når den gjenkjennes og anerkjennes på en måte som gir den verdi den treer i kraft i form av makt. Symbolsk kapital er synonymt med makt innenfor feltet til individet som disponerer kapitalen, og kan danne grunnlaget for dominans (Bourdieu, 1999, s. 251). Makt og dominans er sentralt i Bourdieus tenkning, der han er opptatt av den skjulte makt, det han omtaler som *symbolsk makt*. Dette blir av Bourdieu omtalt som *doxa* – det som tas for gitt, eller sier seg selv. Ved symbolsk makt tar de som blir dominert etter hvert innover seg de dominerendes syn, nettopp fordi alle tar det for gitt (Bourdieu, 1999).

Habitus er et sentralt begrep i Bourdieus teorier som har sammenheng med kroppsliggjort kulturell kapital. Habitus vil si den sosiale og kulturelle arven som individet disponerer, og som videre gjør det mulig for individet å orientere seg og handle i det sosiale rom. Habitus er innskrevet i kroppen gjennom tidligere erfaringer (Bourdieu, 1999, s. 144). Det sosiale rom handler om adskillelsen mellom de posisjonene som danner det, det vil si som en struktur der sosiale posisjoner stilles opp mot hverandre (Bourdieu, 1999, s. 140). Habitus kan forstås som et sett av handlingsdisposisjoner formet av individets erfaringer, der atferden som springer ut av habitus fremstår som naturlig atferd (Bourdieu, 1999).

Begrepet habitus er et forsøk på å gi en forklaring på de motsetningene som finnes mellom de sosiale strukturene i samfunnet og enkeltindividet. Klasseteorien til Bourdieu sier at den sosiale strukturen av forskjellige klasser ikke bare er bestemt av økonomiske faktorer, men også av utdanningsnivå og verdibegreper. Individet utvikler i oppveksten forskjellig kulturell kapital som videre kommer til uttrykk gjennom verdibegreper, normsystemer og språkbruk som tilegnes og utspilles via habitus. Disse kulturelle normene og verdiene som individet har med seg fra oppveksten kommer til syne i det sosiale rom. Habitus er formet av den sosiale klassen som et individ vokser opp i og preger preferanser, holdninger og vaner. Ulike habituser har ulik verdi i det sosiale rom (Bourdieu & Passeron, 1990). Det er ifølge Bourdieu og Passeron (1990)

mulighet for sosial mobilitet, men det er vanskeligere enn det kan virke som, med tanke på at det å ha en bestemt habitus er forbundet med forskjellige mengder kulturell kapital. Denne kapitalen er med på å opprettholde maktposisjonene i samfunnet.

Felt er sterkt knyttet til habitus og individets habitus utspiller seg innenfor det feltet individet befinner seg til en hver tid. Individer navigerer stadig mellom ulike felt. Hvert felt har sine egne sett med regler som man må forholde seg til. Når mennesker beveger seg ut fra det feltet man vanligvis befinner seg i kan man føle seg desorientert og usikker. Den sosiale verden er ifølge Bourdieu delt opp i en rekke delvis selvstendige felt, alle felt har hver sin egen logikk eller virkemåte. På det økonomiske feltet gjelder andre regler enn på det kulturelle feltet. Aktørene innenfor hvert felt har en forestilling om hva som har prestisje eller verdi. Praksis innenfor hvert felt fastsettes av en bestemt logikk sammen med habitus og kapital. Hvordan aktørene i hvert felt handler er dermed avhengig av feltet (Bourdieu, 1999). Innenfor felt er det ikke menneskers evner som direkte blir gitt verdi eller ikke, det er hvorvidt det sosiale feltet man befinner seg i støtter utfoldelsen av ulike habituser som avgjør om man lykkes i feltet eller ikke (Bourdieu, 1999, s. 156).

Mengden kapital et individ har er med på å bestemme individets plassering i det sosiale rommet, her er både kulturell og økonomisk kapital relevant. Symbolsk kapital er som nevnt det som har verdi innenfor det spesielle feltet, dermed er verdien av kapitalformene forskjellig fra felt til felt. Det er individets samlede kapitalmengde og sammensetningen av denne som avgjør individets posisjon innenfor feltet, og hvordan dette utspiller seg i habitus. Individer med lignende kapital og habitus har posisjoner tett på hverandre i et felt, mens individer som har meget ulik kapital er posisjonert langt fra hverandre i feltet. Det å beherske et felt vil si å kjenne til og forstå kulturen innad i feltet, samt å kjenne igjen og bli gjenkjent av aktørene i feltet. Bourdieu er opptatt av de ulike posisjonene mennesker kan ha i ulike felt (Bourdieu, 1999).

I *Reproduction in Education, Society and Culture* hevder Bourdieu og Passeron (1990) at skolen har en reproduksjonsfunksjon, utvelgelsesfunksjon og legitimeringsfunksjon. De mener at utdanningssystemet har en stor mengde symbolsk kapital i form av legitimitet, autoritet og mandat til å videreformidle den dominante kulturen i samfunnet, ofte majoritetskulturen. Bourdieu og Passeron (1990) hevder at utvelgelsen som skjer i skolen på bakgrunn av elevenes forskjellige kulturelle forutsetninger er med på å reprodusere de sosiale dominansforholdene i samfunnet.

Bourdieu og Passeron (1990) mener at forutsetningen for at forskjellige grupper i samfunnet lykkes i utdanningssystemet avhenger av i hvor stor grad elevenes sosiale og kulturelle bakgrunn har forberedt dem til å delta i skolens dominerende kultur. Likheter mellom skolens kultur og den kulturen elevene bringer med seg til skolen påvirker dermed elevenes mulighet til å tilegne seg kunnskap. Forutsetning for læring er altså likheten mellom majoritetskulturen i skolen og elevenes kulturelle momenter hjemmefra. Bourdieu og Passeron hevder altså at skolen utøver symbolsk makt som bidrar til å opprettholde definisjonsmakt og maktstrukturer, der noen elever opplever anerkjennelse i skolen og andre ikke. Symbolsk makt er som nevnt skjult makt, som tas for gitt av de involverte. Dette kan sees i sammenheng med å benytte mangfoldet som en ressurs og anerkjenne alle elevers bakgrunn. Hvis alle elever får oppleve at den kulturelle kapitalen de bringer med seg til skolen har verdi og blir anerkjent kan dette med Bourdieus teorier i bakhodet muligens føre til sosial endring. Der maktstrukturene blir utfordret og ikke reproduisert i like stor grad. Som Bourdieu (2006) skriver er den mest skjulte og sosialt mest determinerte utdanningsinvesteringen hjemmets videreføring av «riktig» kulturell kapital.

2.2.3 Anerkjennelse hos Honneth og Bourdieu

I dette kapitlet vil jeg kort sammenfatte hvordan jeg forstår anerkjennelse hos Honneth og Bourdieu i forhold til hverandre. Både Honneth og Bourdieu snakker om anerkjennelse innenfor sosiale samspill, Honneth i den sosiale sfæren, og Bourdieu i ulike felt der symbolsk kapital er avgjørende for anerkjennelse. Likevel er Honneth mer opptatt av hva som kreves for at et menneske skal oppleve selvrealisering og en sterk identitetsdannelse. Honneth har et sterkt fokus på anerkjennelse på individnivå, der anerkjennelse i ulike sfærer vil være avgjørende for om menneskers identitetsdannelse blir vellykket eller ikke. Han har fokus på menneskers utvikling av seg selv gjennom anerkjennelse fra andre. Bourdieu fokuserer mest på maktforhold i samfunnet, der hvilke aktører som innehar makt, og hvordan disse maktforholdene opprettholdelse av sosiale hierarkier og skjult makt er sentralt. Bourdieu kan sies å være mer opptatt av den sosiale strukturen i samfunnet som setter premisser for individene og avgjør i hvilken grad deres kapital blir gitt verdi, eller anerkjennelse. I Bourdieus tenkning kan man se på anerkjennelse som noe som man kan oppnå i det sosiale rom i ulike felt, dette avhenger videre av om kapitalen et individ innehar blir sett på som verdifull i det feltet individet befinner seg i. Samfunnets sosiale struktur vil altså spille inn på individets mulighet til å oppnå anerkjennelse.

2.3. Mangfold og kulturell inkludering

2.3.1 Begrepet mangfold

Mangfold hører sammen med forskjellighet, og for å kunne arbeide konstruktivt og bevisst med mangfold er det viktig å forså forskjellighet (Munthe, 2011, s. 11). Lund (2017b) skriver at mangfold er et vidt begrep som kan ha ulik betydning og benyttes i flere sammenhenger. Det kan benyttes deskriptivt der man for eksempel beskriver en skole med stort eller lite kulturelt mangfold, eller det kan beskrive generell ulikhet i befolkningen med tanke på kjønn, alder, boforhold og lignende. Begrepet kan også benyttes normativt, når politikere utvikler dokumenter og understreker skolens ansvar for å se elevmangfoldet som en ressurs (Lund, 2017b, s. 31). I sin diskusjon av mangfold i skolen trekker Lund frem at med mangfold i skolen menes en skole som består av elever med ulike meninger, tanker, holdninger, handlinger, etnisitet, religiøst ståsted, sosioøkonomisk bakgrunn, ulike læreforutsetninger, interesser, væremåter, kjønn, legning, utseende, erfaringer og mer (Lund, 2017b, s. 28). Mangfold innebærer en forståelse av at alle elever har forskjellige erfaringer og behov, de er forskjellige (Munthe, 2011, s. 16). Mangfold bør sees på som en ressurs. For å få dette til i skolen er det viktig at de som er i skolen har et bevisst forhold til sin egen og andres bakgrunn. Den enkelte må bli sett og respektert for å oppleve annerkjennelse i skolen, og det må legges til rette for at elevene kan utvikle kritisk refleksjonsevne og aksept for ulikhet hos seg selv og andre (Lund, 2017b, s. 29).

Moen (2014) skriver at hun i sitt bokkapittel fokuserer på elevmangfold i form at det etniske og kulturelle mangfoldet i den norske skolen. Dette vil si barn som er etterkommere av familier som har innvandret til Norge for lenge siden, og barn av familier som nylig har innvandret, i tillegg til samiske elever og elever fra andre nasjonale minoriteter (Moen, 2014, s. 20). Denne avgrensingen av mangfold som brukes av Moen ønsker jeg å bruke videre i denne studien, med noen endringer. Jeg ønsker også å inkludere adopterte barn, barn som har en utenlandsk forelder, samt barn som selv er født i utlandet i begrepet etnisk og kulturelt mangfold. Dette forutsetter at barna selv identifiserer seg med og/eller har tilknytning til kulturelle momenter i sitt fødeland eller foreldrenes fødeland. Det er her viktig å fremheve at jeg har intervjuet lærere, det blir dermed lærernes oppfatning av hvordan elevene identifiserer seg som blir diskutert. Videre i studien vi dette mangfoldet omtales som kulturelt mangfold eller bare mangfold.

2.3.2 Styringsdokumenter om mangfold

Innenfor det å benytte mangfoldsbegrepet normativt er mangfold er omtalt i en rekke stortingsmeldinger. I St.meld. nr. 49 (2003-2004) *Mangfold gjennom inkludering og deltakelse – Ansvar og frihet* drøftes utfordringer med at borgerne blir mer forskjellig, og det fremheves at enkelt mennesket er i sentrum og har rett til å være annerledes, velge levemåte fritt og tenke annerledes enn flertallet. Det er et individfokus og det fremheves at individet skal ha muligheter til å gjøre selvstendige valg. Mangfold knyttes til inkludering og deltakelse, og regjeringen fremhever at de er grunnleggende positiv til kulturelt, religiøst og verdimeessig mangfold (Arbeids- og sosialdepartementet, 2004).

I St.meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* skrives det at skolen er den arenaen der det nye mangfoldet sannsynligvis kommer sterkest til uttrykk, og at inkludering er knyttet til dette. Det fremheves at mangfold blant elevene må på sees på som en ressurs, og det kommer frem at ulikhet er vanskeligere å forholde seg til enn likhet. Videre fremheves det at skolen må ha evner til å gi alle elever uansett bakgrunn de samme mulighetene til å utvikle seg, skolen må legge vekt på likeverd (Kunnskapsdepartementet, 2004).

I Meld. St. nr. 6 (2012-2013) *En helhetlig integreringspolitikk* knyttes mangfoldbegrepet direkte til innvandring, og hvilke muligheter og konflikter innvandring kan skape. Det fastslås at mangfold er virkeligheten i Norge, og at samfunnet må ta dette innover seg og tilrettelegge for mangfold. I stortingsmeldingen kommer det frem at mangfold er en ressurs, men at innvandrere i Norge ofte ikke får brukt disse ressursene på en tilfredsstillende måte. Videre redegjør stortingsmeldingen for at det er mange ting som kan gjøre deg til en del av det norske fellesskapet. Hudfarge, religion, matvaner, opprinnelse og lignende er ikke styrende for deltakelse i fellesskapet. Det skal være rom for å være seg selv innenfor de demokratiske styresettet og norsk lov (Barne- og likestillingsdepartementet, 2012).

Meld. St. nr. 20 (2012-2013) *På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskolen* knyttes mangfold til inkludering og tilpasset opplæring. Utfordringer og muligheter i forbindelse med mangfold og læring trekkes frem, der det å oppleve mangfold i skolehverdagen fremheves som en mulighet til å lære seg å mestre kulturelle og sosiale forskjeller. Det påpekes også at økt mangfold stiller krav til at skolen må ta utgangspunkt i menneskers egenart og likeverd. Det fremheves at å verdsette kulturelt mangfold og flerspråklighet vil si at man må anerkjenne den

kompetansen elever med minoritetsbakgrunn har med seg til skolen (Kunnskapsdepartementet, 2013).

Disse stortingsmeldingene viser hvordan mangfoldsbegrepet har utviklet seg i den offentlige debatten og hvordan det har blitt brukt gjennom ulike tidsperioder. Mangfold kan sies å ha et stort fokus, der styresmaktene søker å gi et bilde på at mangfold er en ressurs, og at man må bruke dette aktivt i samfunnet og i skolen. Men til tross for at mangfold knyttes til noe positivt er det ikke et lett begrep å forstå og sette ut i praksis. Hva lærere forteller at de tenker om kulturelt mangfold, og hvordan de arbeider med det i skolen vil i denne studien belyses.

2.3.3 Kulturell inkludering

Kulturell inkludering og mangfold er som nevnt knyttet sammen, der det å benytte mangfoldet som en ressurs kan bidra til inkludering, tilhørighet og verdsettelse i fellesskapet for hver enkelt elev. Lund (2017a) skisserer forholdet mellom integrering og inkludering. Hun skriver at integrering handler om at alle får et skoletilbud der de har sin geografiske tilhørighet, og at eleven tilpasser seg skolens tilbud. Inkludering handler om et system eller en skole som til en hver tid tilpasser seg de elevene som går der. Det handler om et system som stadig er i forandring. Elevene i skolen skal dermed til en hver tid uavhengig av bakgrunn få en opplæring som er tilpasset elevenes forutsetninger og muligheter. Opplæringen skal bygge på anerkjennelse og trivsel (Lund, 2017a, s. 18). Inkludering viser til at fellesskapets ansvar for at den enkelte skal kunne bidra til helheten (Helleve, 2016, s. 18). For å kunne gjennomføre en inkluderende praksis behøver den enkelte lærer kunnskap om sine elevers læring, samt innsikt i hvordan denne læringen kan utfordres, bygges videre på og inkluderes som vesentlig bidrag innenfor skolens mangfold. Inkludering handler altså om å ivareta og utnytte mangfoldet innenfor klasse- eller skolefellesskapets rammer (Lund, 2017a, s. 19). Denne definisjonen av inkludering viser at tilpasset opplæring er knyttet sammen med, samt en forutsetning for å realisere inkludering. Den viser også at det at læreren kjenner elevene sine er sentralt, og at inkludering har en rolle innenfor mangfold.

Tilpasset opplæring er en lovfestet rett i opplæringsloven §1-3 som sier at «opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte elev» (Opplæringsloven, 1998). I Meld. St. nr. 20 (2012-2013) *På rett vei* står det at plikten til tilpasset opplæring skal bidra til å gi en god og forsvarlig opplæring ut fra den enkeltes forutsetninger, og innebærer at skolen gjennom

læringsmiljøet, metodebruk og pedagogikk aktivt tar hensyn til variasjoner blant elevene (Kunnskapsdepartementet, 2004). Skolen er likevel først og fremst en fellesskapsarena, og dermed kan ikke tilpasset opplæring forstås som ren individualisering av opplæringen, tilpasset opplæring handler om å skape en god balanse mellom forutsetningene og evnene til hver enkelt elev og fellesskapet (Kunnskapsdepartementet, 2011). Det kan sies å være en opplæring som er tilpasset elevmangfoldet innenfor skolens læringsfellesskap. Inkludering blir av Bachmann og Haug (2006) i forbindelse med deres rapport om tilpasset opplæring definert i fire hovedpunkter:

- Å øke fellesskapet slik at alle elever blir medlemmer av en klasse eller gruppe, og slik at de får ta del i det sosiale livet på skolen sammen med alle andre
- Å øke deltakingen. Ekte deltaking er noe annet enn å være tilskuer. Det forutsetter at en er i stand til å gi et bidrag til det beste for fellesskapet, og at en er i stand til og får lov til å nyte fra det samme fellesskapet, begge deler ut fra den enkeltes forutsetninger
- Å øke demokratiseringen. Alle stemmer skal bli hørt. Alle elever og deres foresatte skal ha mulighet til å få uttale seg og påvirke det som gjelder deres interesser i utdanningen.
- Å øke utbyttet. Alle elever skal ha en opplæring som er til gagn for dem både sosialt og faglig (Bachmann & Haug , 2006, s. 88).

Bachmann og Haug (2006) peker videre på at disse hovedpunktene kan stå i motsetninger til hverandre, noe som viser at inkludering er et sammensatt begrep som kan være innviklet i praksis. Inkludering har historie med spesialundervisning, og knyttes derfor ofte til det, men inkludering hører også sammen anerkjennelse, forskjellighet og mangfold, og det å fremme læring og deltakelse i et samfunn for alle (Ainscow & Miles, 2008). Forståelse for mangfold og forskjellighet legger grunnlaget for inkludering.

I denne studien handler kulturell inkludering om hvordan lærere tilrettelegger for at elever føler seg inkludert og får den tilpassede opplæringen de behøver for å delta fullt ut i fellesskapet. Samt hvordan deres kulturelle og språklige bakgrunn, eller kulturelle kapital blir anerkjent på

skolen, noe som er en forutsetning for inkludering. Yuval-Davis (2006) skriver at inkludering også er sentralt med tanke på tilhørighet, inkludering i fellesskapet kan dermed bidra til at krysskulturelle elever kan få sterkere tilhørighet til majoritetssamfunnet.

2.4. Kulturelt mangfold i skolehverdagen

2.4.1 Flerkulturell skole

Hauge (2014) skriver at begrepet flerkulturell skole ofte brukes beskrivende for å snakke om skoler med en viss andel minoritetsspråklige elever. Spernes (2012) henviser til Kunnskapsdepartementet som bruker denne definisjonen på en flerkulturell skole eller barnehage:

En flerkulturell barnehage og skole kjennetegnes av et personale som ser på det kulturelle og språklige mangfoldet som en normaltilstand, og som anvender dette mangfoldet som en ressurs. Ulikheter i kultur, språk og religiøs bakgrunn kan være en verdifull kilde til kunnskap og forståelse og kan bidra til aksept for og anerkjennelse av ulikheter (Kunnskapsdepartementet, 2007, s. 9).

For at en skole skal være flerkulturell må også personalet se på mangfoldet som en ressurs, der ulikheter kan bidra til aksept og anerkjennelse, det blir også sett på som normaltilstanden. Det er denne definisjonen som vil benyttes i denne studien når det snakkes om en inkluderende flerkulturell skole.

Hauge (2014) skriver om hvordan en skole som har et ressursorientert, inkluderende og likeverdsbasert forhold til at den er flerkulturell bør være: Det er fokus på inkludering, og skole tilpasser seg elevene, ikke omvendt. Elevenes grunnleggende behov og kompetanse blir utgangspunktet for handlingene, og det er ikke et skjult ønske om likhet og foranderlighet. Ulike synspunkter og erfaringer i elevgruppen blir en berikelse for fellesskapet. Hovedvekten blir lagt på mangfold, individuell tilrettelegging, og fokus på elevenes rettigheter både som grupper og individer. Slike skoler tar mangfold på alvor og ser på forskjellighet som normaltilstand. Elevers og foreldres språklige og kulturelle bakgrunn gis status og verdi på en likeverdig måte, der elever tilskrives interessant kompetanse for fellesskapet. Skolen tar internasjonalisering på alvor og integrerer det flerkulturelle synlig i skolehverdagen. Alle elevene har de samme grunnleggende behovene i en læringssituasjon, alle har behov for mestring, anerkjennelse,

forståelse, oppleve mening og sammenheng, tilhørighet og sosial samhandling med andre. Samarbeidet med foreldre er symmetrisk og foreldrene blir sett på som en ressurs (Hauge, 2014).

Dette sammenfaller med det Spernes (2012) presenterer som kriterier for en flerkulturell skole som tilrettelegger for at elever, foreldre og lærere opplever at skolen ivaretar deres interesser. Mangfoldet i skolen forstås som en normaltilstand og mangfoldet utnyttes som ressurs for alle elever, foreldre og lærere. Det å utnytte mangfoldet som ressurs vil si at skolen må ha kjennskap til hvilke kunnskaper og erfaringer hver enkelt har. Alle individer har med seg ulik kapital til skolen. Skolen må evne å etterspørre og verdsette denne kunnskapen, og disse evnene. Som en motsetning til en flerkulturell skole med et ressursperspektiv på mangfold snakker Hauge (2014) om skoler med et problemorientert fokus på at de er flerkulturell. Disse skolene vil kunne være marginaliserende og assimilerende. Det er viktig å fremheve at sannsynligvis vil ingen skoler utelukkende ha et problemorientert fokus på at den er flerkulturell. Sannsynligvis heller ikke oppfylle alle kriteriene for å være en inkluderende flerkulturell skole (Hauge, 2014, s. 24).

Oppsummert vil en skole med problemorientert fokus definere seg som en skole der det finnes elever med flerkulturell bakgrunn, hvor elevene defineres som flerkulturell på bakgrunn av utseende og andre kjennetegn. Skolen er basert på en likhetsideologi (se Lidén 2001), der man signaliserer likhet og homogenitet slik at ulikhet smelter sammen. Mangfoldet synliggjøres ikke i skolehverdagen, det flerspråklige og det flerkulturelle underkommuniseres og man gir uttrykk for at man er «fargeblinde». Ved en skole som hevder å være fargeblind er faren at man ikke ser elevene som enkeltindivider, og derav ikke er i stand til å se deres individuelle behov. Man fokuserer på elevenes mangler, som for eksempel manglende norskkompetanse, og overser behovene som faktisk må ivaretas for å overkomme utfordringer. Det å være annerledes blir sett på som vanskelig. Hvis elevene i en klasse blir for ulike med tanke på bakgrunn, kultur og språk blir det en ekstra belastning for lærerne. Elevene som ligner mest på de etnisk norske blir lettest inn og blir dermed sett på som enklest å «integrere» (Hauge, 2014, ss. 26-27).

Elevene på en problemorientert skole må tilpasse seg skolens eksisterende tilbud, skolen tilpasser seg ikke dem. Man fokuserer på hvor stor avstand det er mellom elevenes bakgrunn og kompetanse, og de ferdighetene og erfaringene som blir sett på som viktig for å gli inn i elevgruppens aktiviteter. Man ønsker heller ikke at elevene snakker morsmålet sitt, og er sammen med elever med samme språkbakgrunn, fordi dette oppfattes som et hinder mot å lære

norsk (Hauge, 2014, s. 29). Man kan si elevenes kapital ikke blir anerkjent som gyldig på problemorienterte skoler. Mangfold i perspektiver og språk som eksisterer på skolen blir ikke benyttet for å utvide alle elevenes perspektiver, men blir sett på noe uheldig som forstyrrer harmonien i homogene klasserom (Hauge, 2014, s. 30). Kategoriseringen av «oss» og «dem» er sentralt og et hinder for inkludering i slike skoler (Hauge, 2014, s. 31). Foreldresamarbeid preges av asymmetri og det forventes at foreldrene stiller opp på det skolen krever. Foreldrene opplever ikke at skolen er opptatt av å høre deres synspunkter, eller bruke den mangfoldige språk- og kulturkompetansen de representerer. Det kan oppleves som at skolen ikke trenger foreldrene, at deres verdisyn og syn på skolen ikke anerkjennes, og at foreldrene blir satt på sidelinjen (Hauge, 2014, ss. 35-38).

Hauge (2014) fremhever at skolen skal sørge for at alle elever får identitetsbekreftelse og perspektivutvidelse på skolen, noe som innebærer at alle skal kjenne seg igjen i det de lærer. Skolen skal bygge på elevenes kunnskaper og erfaringer, gjennom dette vil de få identitetsbekreftelse. Elevene skal også lære noe nytt, der de skal lære å forholde seg til en verden som består av ulike virkelighetsforklaringer og forståelser, slik får de perspektivutvidelse. På en skole som er ressursorientert vil alle elevene få identitetsbekreftelse og perspektivutvidelse. På en problemorientert skole vil bare majoritets elevene få identitetsbekreftelse og i en flerkulturell sammenheng lite perspektivutvidelse. Minoritets elevene vil derimot få mye perspektivutvidelse men ingen identitetsbekreftelse. Perspektivutvidelse kan sees i sammenheng med det Honneth (2006) kaller for verdsettelseshorisont, der man forholder seg solidarisk til andres bidrag og anstrenger seg for å se det verdifulle også i evner som ikke ligner ens egne.

Biseth (2014) skriver at Banks dimensjoner for en flerkulturell utdanning ligger tett opp til Norges tankegang om enhetsskolen, en skole hvor alle elever, både minoritets elever og majoritets elever har like muligheter. En slik flerkulturell utdanning som er skissert her kan adressere rasisme, skjult diskriminering og etniske spenninger i samfunnet, og være en motsetning til det fokuset som er kritisert av mange, nemlig å feire mangfold istedenfor å inkludere det (Biseth, 2014, s. 41). Banks (2009) skisserer de fem dimensjonene for flerkulturell utdanning slik:

- Integrering av innhold: Lærere bruker eksempler som representerer et mangfold av kulturer i undervisningen.
- Kunnskapskonstruksjon: Lærere hjelper elever til å forstå, undersøke og avgjøre hvordan kulturelle forutsetninger, referanserammer, perspektiver og skjevheter innenfor en disiplin påvirker hvordan kunnskap blir konstruert.
- Bekjempelser av fordommer: Bruk av undervisningsmetoder og læremateriell påvirker og reduserer elevens rasistiske holdninger.
- Rettferdighetspedagogikk: Lærere tilpasser sin undervisning til de ulike akademiske nivåene som finnes i et mangfoldig klasserom.
- En bemyndigede skolekultur: Alle elever, uavhengig av etnisitet, religion, kjønn, seksuell orientering ol. opplever å blir anerkjent og legitimert. Skolen har fokus på å styrke alle elever (Banks, 2009, s. 15).

2.4.2 Interkulturell kompetanse og pedagogikk

Østberg (2017) definerer interkulturell kompetanse som en handlingskompetanse basert på kunnskap om og innsikt i mangfold generelt, og kulturelt mangfold spesielt. Kunnskap om kulturelt mangfold vil i denne sammenhengen bety kunnskap om kultur og kulturelle endringsprosesser, samt en forståelse av samhandling i kulturelt komplekse samfunn. Østberg (2017) kaller det for interkulturell kompetanse, og ikke flerkulturell kompetanse fordi det legges vekt på samhandlingen mellom individer mer enn på de gruppene individer kan være en del av. Det fremheves likevel at individer alltid må forstås i den konteksten de inngår i, man må derfor også ha en forståelse av gruppene individer kan inngå i. Interkulturell kompetanse er en kompetanse som skal bidra til godt læringsutbytte for den enkelte og en berikelse for samfunnet (Østberg, 2017, s. 19).

Østberg (2017) trekker frem tre steg i utviklingen av interkulturell kompetanse. Det første og grunnleggende steget er å ha forståelse av kultur som dynamisk prosess, en innsikt i kulturelle endringsprosesser, og en forståelse av den kulturelle kompleksiteten som preger moderne samfunn i dag. Det andre steget i utviklingen vil være å reflektere over ens eget samfunns historiske utvikling, i tillegg til samfunnets kulturelle utvikling. Hvilke verdier har for eksempel preget utviklingen av utdanningsinstitusjoner, og hvordan er det med majoritet versus minoritet

diskursen? Det tredje steget i utviklingen vil være å innhente konkret kunnskap om den enkelte minoritetslevers religion, språk, historie og den politiske situasjonen i opprinnelseslandet. Det er ikke tilstrekkelig å generalisere i forhold til det du har lest og tror du vet om for eksempel elever fra Polen. Dette kan sammenlignes med at man også må ha innsikt i hvordan det kulturelle mangfoldet i Norge arter seg i dag (Østberg, 2017, s. 20).

Lund (2017b) skriver at innenfor interkulturell pedagogikk er det naturlig å ha ulike innfallsvinkler og sammenhenger til problemstillinger basert på elevenes ulike bakgrunner og erfaringer. I en verden der mennesker beveger seg mellom ulike kulturelle landskap må man diskutere både det som er likt og det som er ulikt. Slik kan elever og lærere bli utfordret på sine egne holdninger og eventuelle etnosentriske perspektiver. Verdier innunder inkludering som at alle elever uavhengig av bakgrunn har ressurser som er viktige for læringsfellesskapet og som man kan bygge videre på er sentralt innenfor interkulturell pedagogikk. Det vektlegges videre å diskutere likheter og forskjeller mellom tradisjoner, systemer og organisering av samfunn og utdanning i både Norge og resten av verden (Lund, 2017b, s. 36).

2.5 Oppsummering av teorikapittel

I løpet av teorikapittelet har jeg gjort rede for en rekke sentrale begreper for å skape forståelse og bakgrunnskunnskap for studiens funn. Jeg har videre gjort rede for to overordnede teorier som blir brukt som analyseverktøy gjennom studien. Honneths (2006) teori om anerkjennelse kan belyse viktigheten av å anerkjenne elevene for det særegne de bringer med seg til skolefellesskapet, og videre sørge for selvverdsettelse og en vellykket identitetsdanning. Bourdieus begreper innenfor kapital kan belyse det sosiale samspillet på skolen, samt hvilken kapital som blir regnet som symbolsk kapital i ulike felt og sammenhenger, og hvem som innehar definisjonsmakt i samfunnet og skolen. Videre har jeg redegjort for hva som ligger i begrepene mangfold og kulturell inkludering og knyttet dette til studien, mangfoldsbegrepet slik det fremstår i stortingsmeldinger er også trukket frem for å gi et bilde av hva styresmaktene har lagt i begrepet gjennom de siste årene. I siste del av teorikapittelet har jeg gjort rede for momenter innenfor kulturelt mangfold i skolehverdagen, der jeg skisserer hvordan forskningslitteraturen fremstiller en flerkulturell skole der ressurs og problemorientert fokus på mangfold er sentralt. Til slutt har jeg definert interkulturell kompetanse som kan sikre et godt læringsfellesskap i en mangfoldig skole. Anerkjennelse og inkludering inngår som nødvendige forutsetninger i en flerkulturell skole.

3. Metode og forskningsdesign

I dette kapitlet redegjør jeg i for hvilken metode og forskningsdesign som er benyttet i studien. I delkapittel 3.1 redegjør jeg for vitenskapsteoretisk sammenheng og plasserer denne studien innenfor hermeneutisk tradisjon, samt innenfor teorien om sammenheng. I delkapittel 3.2 redegjør jeg for valg av metode og hvordan jeg gikk frem for å avgrense tema og problemstilling. I delkapittel 3.3 redegjør jeg for kvalitativt semistrukturert forskningsintervju som etter mine vurderinger fungerer godt til å svare på studiens forskningsspørsmål. I delkapittel 3.4 forteller jeg hvordan jeg gikk frem for å finne informanter til studien, og hvilke kriterier utvalget baserer seg på. Delkapittel 3.5 handler om studiens kvalitet, der jeg tar stilling objektivitet og subjektivitet, refleksivitet, samt reliabilitet og validitet. I delkapittel 3.6 forklarer jeg hvilke etiske hensyn som er vurdert som relevant i forhold til studien, samt hvordan jeg som forsker sikrer at informantene blir etisk ivaretatt etter forskningsetiske prinsipper. Delkapittel 3.7 oppsummerer kort metodekapitlet.

3.1 Vitenskapsteoretisk sammenheng

I denne studien er jeg ute etter å forstå og forklare meningen bak det informantene forteller meg at de tenker og gjør. Studien er dermed en hermeneutisk studie som søker etter svar på hvilke mening og tanker som ligger bak det lærere forteller om i forhold til kulturelt mangfold og inkludering i skolen. Hermeneutiske studier foresetter at all forståelse er basert på for-forståelse og at fenomener ikke kan forstås uavhengig av helheten de inngår i (Grønmo, 2015, s. 437).

Når man skal undersøke noe er det viktig å tenke gjennom hvilken kunnskap man kan tilegne om det man undersøker. Innenfor vitenskapsteorien er det en stadig pågående debatt om hvordan kunnskap dannes og hvilke kriterier som må oppfylles for at kunnskapen skal være sann eller gyldig. To motstridende syn innenfor dette er teorien om sammenfall og teorien om sammenheng. Teorien om sammenfall handler kort fortalt om at det finnes en objektiv virkelighet uavhengig av menneskelig kunnskap og eksistens, der kunnskap er sann hvis den korresponderer med den objektive ytre virkeligheten (Aase & Fossåskaret, 2018, s. 46). På motsatt side står teorien om sammenheng som handler om at vi oppfatter verden gjennom våre sanser og at det finnes forskjellige måter å oppfatte verden på. Teorien går ut på at den menneskelige verden består av fenomener, det vil si ting og hendelser slik de fremtrer for oss. Kunnskapen blir gjennom denne teorien evaluert som sann eller gyldig hvis antakelsene kunnskapen er bygget på gir mening for oss, ved at det er en logisk sammenheng i kunnskapen

(Aase & Fossåskaret, 2018, s. 47). Denne studien vil høre til innunder teorien om sammenheng da den tar utgangspunkt i å forstå verden gjennom menneskenes sanser og det de forteller om sin opplevelse av verden. Jeg forsøker å forstå lærernes mening og handlinger ut i fra det de forteller meg.

Denne studien er en empirisk studie, da den bygger på informasjon om faktiske forhold beskrevet av subjekter i intervju situasjoner. Det skilles mellom empiriske og normative studier, der normative studier omhandler verdier og drøfter spørsmål om hvordan ulike forhold i samfunnet bør være. Empiriske studier legger vekt på spørsmål om fakta, og har som formål å undersøke eller avklare hva som er de faktiske forholdene i samfunnet (Grønmo, 2015, s. 27). Empiri eller data vil si opplysninger eller informasjon om faktiske forhold i samfunnet, informasjonen bygger på sanseerfaringer om samfunnsforhold, det vil si at vi for eksempel observerer ting, eller kommuniserer med andre for å innhente informasjon (Grønmo, 2015, s. 47). I denne studien er empirien innhentet ved hjelp av kommunikasjon med lærere i form av intervjuer, og studien undersøker hva lærere forteller om hvordan de opplever kulturelt mangfold og inkludering i skolen, samt hvordan de arbeider med dette i skolehverdagen.

Forskningsstudien hatt et åpent utgangspunkt, med rammer i temaet kulturelt mangfold og inkludering i skolen. Jeg var i forkant av datainnsamlingen åpen for nye funn som konkretiserte hovedtemaet. Jeg har hatt en *abduktiv* tilnærming til forskningsstudien, det vil si en mellomting mellom induktiv og deduktiv tilnærming der man pendler frem og tilbake mellom empiri og teori i en kontinuerlig prosess (Postholm & Jacobsen, 2018, ss. 102-3). *Induktiv* tilnærming vil si at man som forsker velger og utvikler teori med utgangspunkt i empirien man har samlet inn. *Deduktiv* tilnærming handler derimot om at man begynner med teori for og så sette opp en hypotese, før man tester hypotesen ved å samle inn empiri (Skilbrei, 2019, s. 53).

Innunder den abduktive tilnærmingen startet jeg forskningsprosessen med å lese et bredt utvalg forskningslitteratur innenfor temaet før jeg startet med datainnsamlingen slik at jeg opparbeidet meg noe teoretisk kunnskap på området i forkant av intervjuene. Dette er ifølge Skilbrei (2019, s. 91) et viktig ledd for å kunne avgrense hvilken kunnskap som er relevant for å nærme seg en beskrivelse av nøyaktig hva studien skal undersøke innenfor temaet man har valgt og for å komme frem til en problemstilling eller et forskningsspørsmål. Etter jeg kom frem til forskningsspørsmålet gikk jeg videre til å vurdere hvilken metode som ville være passende for å svare på forskningsspørsmålet. Deretter gikk jeg i gang med datainnsamling, transkribering

og tolkning av funn. Videre fordypet jeg meg og spisset meg inn på relevant forskningslitteratur og teorier knyttet til det jeg hadde funnet i empirien gjennom analysen.

3.2 Valg av metode

Metoden i denne studien baserer seg på kvalitativt semistrukturert forskningsintervju. Vi skiller mellom kvalitative og kvantitative forskningsmetoder, der man refererer til egenskapene til de dataene som samles inn. Enkelt forklart kan man si at data kan klassifiseres som kvantitative hvis de uttrykkes i form av tall eller mengder, og kvalitative hvis de uttrykkes på en annen måte, for eksempel i form av tekst slik som i denne studien (Grønmo, 2015, s. 22). I kvantitative metoder er man altså opptatt av å telle noe og gi statistiske generaliseringer av større populasjoner, mens man i kvalitative metoder er ute etter analytiske beskrivelser av få enheter. Kvalitative data kjennetegnes av nærhet og sensitivitet samt fleksibilitet (Grønmo, 2015, ss. 144-145). De to ulike formene for data er ikke konkurrerende, men komplementære, og man kan derfor nytte begge metodene i samme forskningsopplegg (Grønmo, 2015, s. 24).

Hvilken metode som passer best til å samle inn data til studier kommer an på hvordan problemstillingen er formulert, og hva man er ute etter å finne ut. Med hensyn til min problemstilling ser jeg det ikke som hensiktsmessig å benytte kvantitative data, da studien ikke søker å telle eller statistisk generalisere lærernes meninger og opplevelser. I min studie er jeg interessert i å gå i dybden på hvordan lærere forteller at de opplever arbeidet med kulturelt mangfold og inkludering i skolen. Problemstillingen krever at jeg analyserer og beskriver det lærerne forteller fra sin livsverden. Livsverden vil si den verden vi kjenner og møter i dagliglivet, slik som verden fremtrer for oss direkte og umiddelbart før vi reflekterer over og teoretiserer den (Tanggaard & Brinkmann, 2012, s. 19). Nærhet og sensitivitet til datamaterialet er skapt ved at jeg selv har arbeidet direkte med kildene mine,. Jeg har intervjuet informantene selv og deretter transkribert intervjuene på egenhånd. Videre har jeg arbeidet med empirien i nedskrevet form gjennom analysen. Under intervjuene kunne jeg være sensitiv og fleksibel med tanke på å tilpasse spørsmålene til informantene underveis etter hvert som samtalen utviklet seg.

For å svare på problemstillingen kommer jeg til å benytte kvalitativ intervju. Man kan dekke ulike kunnskapsbehov ved å utføre kvalitative intervjuer. Blant disse er: når man har behov for detaljerte beskrivelser, når man er ute etter helhetlige beskrivelser, når man ønsker å integrere

ulike perspektiver, når man vil vite hvordan hendelser blir forstått av involvert, og når man vil legge til rette for å skape en forståelse for de man forsker på hos leseren av studien (Weiss, 1994, referert Skilbrei, 2019, s. 66). Ut i fra dette ser jeg det som svært passende og hensiktsmessig for min studie. Jeg forsøker å beskrive det lærerne forteller detaljert og helhetlig, få frem ulike perspektiver, og forstå hvordan hendelser blir forstått av lærerne. Til slutt har jeg forsøkt å legge funnene frem på en slik måte at leserne kan få en forståelse av lærerne og det de forteller i studien.

Kvale og Brinkman (2015) peker på syv trekk ved intervjubasert kunnskap: kunnskapen er *produsert, relasjonell, samtalebasert, kontekstuell, språklig, narrativ og pragmatisk*. I denne studien er dette gjeldende ved at kunnskapen som er kommet frem til er produsert i samtalebaserte intervjusituasjoner av meg som forsker og informantene. Kunnskapen som ble produsert er avhengig av relasjonen mellom oss og det er ikke sikkert den hadde blitt den samme med noen andre personer. Kunnskapen er videre blitt farget av mine teknikker i forbindelse med transkripsjon, analyse og rapportering, og må sees i sammenheng med konteksten den er skapt i, altså intervjusituasjonen. Kunnskapen er språklig i form av det muntlige som blir sagt i intervjuene, og i nedskreven form i transkripsjon, sitater og analyser. I intervjuene ble kunnskapen noen ganger innhentet i narrativ form der informantene kom med fortellinger for å forklare og gi eksempler på det de mente. Jeg opplever i stor grad at kunnskapen som er produsert i løpet av forskningsprosjektet er pragmatisk og nyttig for å svare på problemstillingen, samt at forskningen er gjennomført på en god måte der det tas forskningsetiske hensyn og refereres korrekt til det som er andres arbeid.

3.3 Kvalitativt semistrukturert intervju

I denne studien er semistrukturerte intervjuer med en varighet på omtrent 60 minutter per intervju benyttet for å svare på problemstillingen. Et semistrukturert intervju er verken helt åpent eller lukket. Det har en viss form for struktur og følger ofte en intervjuguide med oversikt over temaer man som forsker ønsker å gå gjennom. Semistrukturerte intervjuer brukes for å forstå temaer fra dagliglivet ut i fra informantens egne perspektiver (Kvale & Brinkman, 2015, s. 46). Intervjuguiden kan kalles et manuskript som hjelper intervjueren å strukturere intervjuforløpet (Kvale & Brinkman, 2015, s. 162). Kunnskapen i intervjuet skapes i møte mellom forskeren og informantens synspunkter slik som nevnt ovenfor. Selv om jeg hadde en overordnet intervjuguide i de semistrukturerte intervjuer var jeg ikke opptatt av å følge

rekkefølgen nøyaktig. Jeg stilte spørsmålene etter hvert som det passet inn i samtalen. Jeg var også åpen for å komme på nye spørsmål underveis hvis det kom opp interessante temaer jeg ikke hadde tenkt på i forkant. Semistrukturerte intervjuer er fleksible, og man kan tilpasse dem underveis ettersom samtalen utvikler seg (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121).

I forkant av intervjuene utarbeidet jeg en intervjuguide med hovedtemaer og forslag til spørsmål under temaene. Jeg vekslet frem og tilbake mellom temaene og spørsmålene underveis tilpasset intervjuets utvikling. Se vedlegg 1 for intervjuguiden. Jeg startet intervjuene med noen enkle oppvarmingsspørsmål, noe som ifølge Tjora (2017) kan være med på å skape trygghet hos informantene. Dette var spørsmål som gikk på alder, utdannelse, hvor lenge de har jobbet som lærer, hvilke fag de underviser i og lignende. Spørsmålene var samtidig relevante og ga meg kontekstuell informasjon (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 133). Under intervjuene var jeg åpen for at informantene introduserte noe nytt innenfor kulturell inkludering og mangfold som jeg ikke hadde tenkt på i forkant og som var interessant for studien. Der dette forekom avvek jeg fra intervjuguiden og spurte mer inngående om det informantene fortalte om. Dette medfører at ikke alle intervjuene har vært identiske, men de har handlet om de samme overordnede temaene. For å runde av intervjuene spurte jeg om informantene kunne oppsummere hva de syntes var det viktigste innenfor kulturell inkludering og mangfold, før jeg spurte om det var noe de ønsket å legge til. Dette er av Kvale og Brinkman (2015) kalt for debriefing og fremheves som viktig, og gir en mulighet for informantene til å ta opp temaer han eller hun har tenkt på men ikke blitt spurt om. Ifølge Tjora (2017) er det nyttig å både intervju og observere for å finne ut om det informantene forteller samsvarer med det de gjør i praksis. Før jeg satte i gang med datainnsamlingen vurderte jeg å observere noen av informantene i tillegg til intervjuene. Etter hvert fant jeg ut at dette ikke var hensiktsmessig med tanke på at problemstillingen min fokuserer på det informantene forteller om kulturelt mangfold og inkludering, og ikke nødvendigvis om de følger opp dette i praksis.

3.3.1 Intervjusituasjonen

I intervjusituasjonen er det viktig at man får informantene til å føle seg komfortabel. Man kan skape god kontakt som intervjuer ved å være avslappet, lytte oppmerksomt og vise interesse, forståelse og respekt for det informantene sier (Kvale & Brinkman, 2015, s. 160). Dette var noe jeg var veldig opptatt av under intervjuene, og som nevnt ovenfor innledet jeg også intervjuet med å stille enkle oppvarmingsspørsmål, noe som også kan være med på skape trygghet (Tjora,

2017, s. 145). Det å gjennomføre intervjuene på en plass der informantene føler seg trygg, som for eksempel på arbeidsplassen deres kan også ifølge Tjora (2017) bidra til å skape en avslappende atmosfære. Det kan også være en god ide at informanten selv får velge hvor intervjuet skal finne sted (Tjora, 2017, s. 121). Jeg avtalte møteplass og ga informasjon om formålet med intervjuet på mail i forkant av intervjuene. Jeg fortalte informantene at jeg var meget fleksibel til hvor intervjuet skulle gjennomføres, og spurte om de hadde forslag til hvor vi kunne møtes og snakke uforstyrret. Samtlige ønsket da å avholde intervjuet på arbeidsplassen sin.

Jeg spilte inn alle intervjuene på lydopptak før jeg transkriberte dem. Dette medfører at man som intervjuer kan konsentrere seg om intervjuets emner og dynamikk når man er i intervjusituasjonen. Man får også med seg ordbruk, tonefall og pauser slik at man senere kan lytte om igjen etter det som er relevant (Kvale & Brinkman, 2015, s. 205). Lydopptakene fra alle intervjuene mine hadde god kvalitet der man tydelig kunne høre alt som ble sagt. Når man skal gjøre lydopptak er det viktig at man spør informantene om det er greit. Man må også videre fortelle hvordan man skal oppbevare opptakene, hvordan de skal brukes og når de skal slettes (Tjora, 2017, s. 167). Jeg spurte informantene på forhånd om det var greit at jeg tok lydopptak, i tillegg spurte jeg igjen før vi satte i gang med intervjuet, slik at jeg på den måten forsikret meg om at jeg hadde deres tillatelse til å gjøre opptak. Opptakene ble oppbevart på passordbeskyttet datamaskin som kun jeg har tilgang til. Etter at jeg hadde transkribert intervjuene fikk alle informantene tilbud om å lese transkripsjonen fra sitt intervju, noen av informantene takket ja til dette, mens andre ikke ønsket dette.

3.4 Utvalg og rekruttering av informanter

Utvalget til studien er gjort strategisk. Det vil si at man velger informanter som av ulike grunner kan uttale seg på en reflektert måte om temaet man vil studere (Tjora, 2017, s. 130). Da studien handler om kulturell inkludering og mangfold fra et lærerperspektiv er det nødvendig at informantene arbeider som lærere og har noe kunnskap om temaet. Studien er gjennomført i Bergensområdet da jeg selv holder til her, og alle informantene arbeider på skoler i Bergen. Jeg ønsket i utgangspunktet at lærerne skulle arbeide på ungdomstrinnet, undervise i samfunnsfag og arbeide på ulike klassetrinn.

Tjora (2017) skriver at det ikke er uvanlig at det er vanskelig å få rekruttert informanter, og at man kan sitte igjen med en følelse av at man ikke får undersøkt alle erfaringene man ønsket. Et problem ved dette kan være at man ikke har oversikt over hva de som ikke har deltatt i studien ville sagt. De kan ha andre erfaringer og meningen (Tjora, 2017, s. 132). Dette kan være tilfelle i min studie, men jeg ser ikke på det som et veldig stort problem med tanke på at jeg ikke har som hensikt å generalisere. Jeg opplevde det som utfordrende å få tak i informanter som ønsket å stille opp i studien. Jeg sendte mail til rektorer ved mange ulike skoler med forespørsel om jeg kunne rekruttere informanter fra deres skole. Jeg fikk for det meste avslag med begrunnelse at skolen ikke hadde tid til å stille opp i forskningsstudier. Noen få rektorer svarte at de skulle videresende mailen til lærerne og be de om å ta kontakt hvis de var interessert i å stille opp til intervju.

På grunn av disse vanskelighetene med rekruttering er også en barneskole inkludert i studien, der informanten arbeider på 6. trinn. Til slutt fikk jeg tak i to lærere som ble rekruttert gjennom å sende mail til rektorer, og tre lærere som ble rekruttert via at vi var perifere bekjente. Utvalget mitt endte dermed opp på fem lærere. I begynnelsen var jeg i tvil om dette var nok. Kvale og Brinkman (2015) skriver at man har nok intervjupersoner når man har funnet ut det man trenger å vite. Etter at jeg hadde gjennomført og transkribert de fem intervjuene med varighet på en time satt jeg igjen med et datamateriale på 73 sider, og jeg følte at jeg hadde fått tilstrekkelig informasjon til å svare på problemstillingen. Jeg så det derfor ikke som hensiktsmessig å fortsette å lete etter flere informanter. Med tanke på at studien har et begrenset tidsomfang ønsket jeg heller å bruke tiden på å foreta dyptgående analyser av intervjuene, Kvale og Brinkman (2015) hevder kan være en fordel. Etter å ha arbeidet godt med analysen opplever jeg at datamaterialet er tilstrekkelig til å kunne svare på problemstillingen min, det fremheves likevel at det begrensede utvalget kan være en svakhet med tanke på at flere informanter gjerne ville kommet med flere ulike betraktninger.

Tjora (2017) skriver at det er viktig å reflektere over om informantene som har meldt seg frivillig til å delta i studien gjør det fordi de har en spesiell interesse for temaet eller om de er spesielt opptatt av å få frem sin mening. I min studie ser jeg det som en fordel at informantene har en spesiell interesse av emnet fordi det førte til at de ga meg mye informasjon, dette var delvis tilfelle med de informantene som meldte seg frivillig. Jeg opplevde at disse to syntes at temaet i studien er viktig å forske på, og at de derfor ønsket å delta og dele sine erfaringer. Jeg

ser ikke på det at informantene var interessert i temaet som et problem i og med at studien ikke er ment til å generalisere og representere en større populasjon. Når det gjelder de tre informantene som jeg rekrutterte fordi vi er perifere bekjente deltok de nok ikke på grunn av særskilt interesse, jeg opplevde likevel at alle hadde stor interesse for studien og ga meg verdifull informasjon om temaet. Ved å ha to grupper som er rekruttert på ulik måte har jeg inkludert forskjellige personer med noe ulikt motiv for å delta i studien, noe jeg ser på som nyttig for å belyse ulike perspektiver. Selv om informantene er perifere bekjente av meg så oppfattet jeg det ikke som at det påvirket studien i stor grad, jeg kjenner ikke informantene godt, men vi vet hvem hverandre er. Det at vi hadde noe kjennskap til hverandre fra før gjorde heller at intervjusituasjonen ble oppfattet som mer avslappet og trygg for begge parter.

3.5 Kvalitet på forskningsprosjektet

3.5.1 Refleksivitet

Forskere som arbeider med kvalitative studier tar utgangspunkt i at virkeligheten er konstruert av forskeren og deltakerne i studien. Det som for eksempel fortelles i et intervju vil være konstruert i samtaleinteraksjonen mellom forskeren som intervjuer og deltakerne som blir intervjuet (Tanggaard & Brinkmann, 2012, s. 20). Som forsker må man ifølge Postholm og Jacobsen (2018) finne en balanse mellom det å forsøke å være objektiv og det å være bevisst sin subjektivitet, noe som jeg har fokusert på gjennom hele denne studien. Kvale og Brinkman kaller det å reflektere over hvordan man som forsker påvirker studien for *objektiv refleksivitet* (s. 273), dette vil i det følgende gjøre.

Postholm og Jacobsen (2018, s. 92) skriver at all forskning er påvirket av subjektive individuelle teorier tilhørende den som gjennomfører forskningen. Videre skriver de om to sentrale områder der det er viktig at man som forsker reflekterer over valgene man har gjort, og hvordan det kan påvirke studien. Det første handler om *personlig refleksivitet*, der hvordan man som person påvirker forskningen må reflekteres over (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 109). I forbindelse med dette vil det være viktig å opplyse om min bakgrunn som lærerstudent, der mine pedagogiske ståsteder, verdier, opplevelser og kunnskap vil kunne være med på å forme hvordan jeg forsker i studien og tolker datamaterialet. Jeg tolker ut i fra min livsverden. Min forforståelse vil påvirke hvordan jeg oppfatter informantene i intervjusituasjon. Her vil jeg hele

tiden være konsekvent med å redegjøre for hva som er mine antakelser og funn, og hva som er andres arbeid ved å referere korrekt.

Videre handler *epistemologisk refleksivitet* om hvordan valg av problemstilling og metode former innholdet i studien (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 109). Jeg har forsøkt å være så objektiv som mulig ved å belyse og diskutere ut fra flere perspektiver, samt sammenligne arbeidet mitt med annen forskningslitteratur som en kontroll. Når det gjelder valg av problemstilling og metode fører det til at innholdet i studien får en bestemt retning. Studien fokuserer på hva et utvalg lærere forteller om kulturelt mangfold og inkludering i skolen. Forskningen er altså rettet mot et lærerperspektiv. På bakgrunn av problemstillingen vil kvalitativ metode være hensiktsmessig for å få innblikk i lærernes livsverden, og kvantitativ metode vil være uegnet da jeg ikke er ute etter å statistisk generalisere. Problemstillingen og metoden former innholdet i studien til å være kvalitativt og basert på det mennesker forteller fra sitt perspektiv.

En måte å sikre kvalitet på kan være å gå i dialog med andre forskere og se på hvordan det man har funnet står i forhold til det andre som har forsket på lignende grunnlag har funnet. Man kan altså forankre funnene sine i tidligere forskning og sette de inn i teoretisk kontekst for å undersøke kvaliteten på det man har kommet frem til (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 221). Dette er noe jeg har gjort aktivt i analysen av datamaterialet. Jeg har sammenlignet og diskutert mine funn opp mot tidligere forskning og det andre har kommet frem til ved lignende funn, noe som vil vises i presentasjonen av funnene.

3.5.2 Validitet og Relabilitet

Validitet handler om det innsamlede materialets gyldighet for den problemstillingen som skal belyses. Validiteten er høy hvis forskningsopplegget og datainnsamlingen resulterer i data som er relevant for problemstillingen (Grønmo, 2015, s. 241). I denne studien har jeg vært ute etter å få innblikk i det lærerne forteller fra deres livsverden i forbindelse med arbeidet med kulturell inkludering og mangfold i skolehverdagen. Jeg har forsøkt å forstå hva lærerne mener er viktig, og hvilke utfordringer og muligheter lærerne forteller om. Jeg anser dermed kvalitativt semistrukturert intervju som en god metode for å samle inn relevante data for å svare på problemstillingen. Jeg opplever i stor grad at de dataene jeg har samlet inn passer godt til å svare på problemstillingen og er relevante. Åpenhet om hvordan forskningen er gjennomført

og redegjørelse for valg knyttet til datagenerering, og teoretiske innspill til analysen vil også være med på å sikre gyldigheten til materialet. Videre er den viktigste kilden til høy validitet eller gyldighet forankring i annen relevant forskning og faglighet (Tjora, 2017, s. 234). I dette metodekapittelet har jeg redegjort for hvilke valg jeg har gjort i forbindelse med valg av metode og utvikling av forskningsprosjektet, samt begrunnet hvorfor valgene er passende til min studie. Studien er faglig forankret i annen forskning og teori, og jeg er i tillegg nøye med å referere korrekt og belyse ulike sider i diskusjonen, samt være oppmerksom og reflektere over egen forforståelse. På denne måten mener jeg at studien har tilfredsstillende validitet.

Relabilitet handler om hvor pålitelig data er. Reliabiliteten kan sies å være høy hvis undersøkelsesopplegget og datainnsamlingen gir pålitelige data (Grønmo, 2015, s. 240). Det å være bevisst og åpen om hvordan ens egen posisjon og personlig engasjement kan komme til å prege forskningsarbeidet er sentralt for hvor pålitelig forskningen er. Det er derfor viktig å redegjøre for hvordan forskerens egen kunnskap og erfaring brukes i analyse og diskusjon av funn (Tjora, 2017, s. 235). Jeg har spesiell interesse for temaet i denne studien, da jeg i løpet av praksis i skolen har reflektert over viktigheten av fokus på kulturell inkludering og mangfold. Jeg ønsket derfor å finne ut mer om hvordan lærere i skolen stiller seg til disse temaene, og hvilke utfordringer og muligheter de opplever i skolehverdagen. Jeg ser mitt personlige engasjement som nyttig i denne studien da det fører til et ekte engasjement for å finne ut mer om et tema som blir stadig mer relevant etter som befolkningen blir mer og mer mangfoldig (Eriksen T. H., 2014, s. 14) (Statistisk sentralbyrå, 2020).

En annen måte å øke relabiliteten på er å være tydelig på hvilken informasjon som kommer fra empiri og hva som kommer fra forskerens egne analyser. Dette kan for eksempel gjøres ved å ta inn direkte sitater fra informantene, slik gjøres informantenes stemme synlig og er åpen for andre tolkninger enn bare forskerens (Tjora, 2017, s. 237). I min presentasjon av analyse og diskusjon har jeg med flere sitater fra informantene slik at leseren selv kan få mulighet til å tolke det informantene sier. Videre tolker og diskutere jeg selv sitatene etter at jeg har presentert dem slik at leseren får innblikk i hvordan jeg tolker sitatene. Høy pålitelighet kan sikres ved å være åpen og ærlig om forhold internt i undersøkelsen. Kvale og Brinkman (2015) skriver at reliabilitet har en sammenheng med om resultatene fra studien kan reproduseres av andre forskere, eller om intervjupersonen ville endret sine svar hvis det var en annen forsker som

gjennomførte intervjuet. Gitt at man brukte de samme spørsmålene og samme teoretiske rammeverk er det min oppfatning at andre forskere ville kommet frem til flere av de samme funnene. Videre er det viktig å tenke på at intervjuene er gjennomført som semistrukturerte og åpne for nye innfallsvinkler. Man kan dermed ikke ta for gitt at en annen forsker vil se de samme vinklene som interessante, og ha den samme forforståelsen og referanserammen som meg i sin gjennomføring av intervjuene og tolkningen i etterkant. Hensikten med denne studien er ikke å statistisk generalisere, dermed anser jeg det ikke som veldig uheldig at reproduksjon ikke er fullstendig mulig.

Generalisering eller generaliserbarhet handler om at man danner seg forventninger til hva som kommer til å skje i lignende situasjoner (Kvale & Brinkman, 2015, s. 289). I forskning handler generalisering om hvorvidt funn fra en kontekst kan overføres til andre kontekster som ikke er studert (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238). Statistisk generaliserbarhet vil si at forskningen baserer seg på representative tilfeldig valgte informanter og et stort utvalg, der målet er å overføre funnene slik at man kan si noe om hvordan funnene gjelder i forhold til resten av befolkningen. Dette er ikke mulig i min studie, både med tanke på lite utvalg og at utvalget er kriteriebasert. Likevel vil jeg si at en naturalistisk generaliserbarhet til en viss grad vil kunne være gjeldene. Det vil si at leseren kan oppleve å kjenne igjen egne erfaringer i funnene og dermed i noe grad kan overføre det til sin egen setting (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238). Lærere og andre som arbeider i skolen vil gjerne kunne kjenne seg igjen i noen av funnene i studien, og videre kunne reflektere over egen praksis.

3.6 Etske hensyn

Når man skal gjennomføre et forskningsprosjekt er det en del etiske hensyn man må ta stilling til. Ifølge Kvale og Brinkman (2015) er det fire områder som tradisjonelt diskuteres innenfor etiske retningslinjer for forskere. Disse er informert samtykke, konfidensialitet, konsekvenser og forskerens rolle. Jeg vil i dette kapittelet adressere dette i forhold til denne studien. Informert samtykke vil si at forskningsdeltakerne, skal informeres om studiens hovedtrekk, overordnede formål, og hva det innebærer å delta i studien. Innenfor dette skal man også forsikre seg om at informantene deltar frivillig, og man må informere dem om at de kan trekke seg ut av studien når som helst (Kvale & Brinkman, 2015, s. 104). Jeg sendte ut et samtykkeskjema til informantene på mail sammen med forespørsel om å delta i studien, slik at de fikk anledning til

å lese skikkelig gjennom på forhånd. Samtykkeskjemaet inneholdt informasjon om prosjektets formål, hvem som er ansvarlig for prosjektet og hva det innebar for deltakerne å delta. Videre ble det opplyst om muligheten til å trekke seg når som helst, personvern, behandling og oppbevaring av personopplysninger, samt kontaktinformasjon til meg som forsker og veileder. Personopplysninger som er samlet inn i dette prosjektet er bare informantenes navn i form av signatur på samtykkeskjema. Samtykkeskjemaene er oppbevart i et låst skap der bare jeg har tilgang til dem. Før intervjuene startet gikk jeg gjennom skjemaet sammen med informantene og de skrev under på skjemaet. Se vedlegg 2. Formålet med studien er noe endret i forhold til det som står i samtykkeskjemaet da jeg har gått vekk fra observasjon, samt endret problemstillingen noe.

Konfidensialitet handler om at man ikke skal avsløre private data som kan identifisere deltakerne. Man må sørge for å beskytte deltakernes privatliv og sørge for at de ikke kan gjenkjennes (Kvale & Brinkman, 2015, s. 106). I denne studien er all informasjon anonymisert ved at jeg har funnet på fiktive navn på både informantene og skolene de jobber på. Jeg publiserer heller ingen annen informasjon som kan medføre at andre kan finne ut hvem som har deltatt i studien. Samtidig ble lydopptakene som nevnt oppbevart på passordbeskyttet datamaskin, transkripsjonene av lydopptakene er anonymisert og deretter er også de oppbevart på passordbeskyttet datamaskin. Jeg anser dermed studien for å tilfredstille kravene om konfidensialitet.

Når man gjennomfører et forskningsprosjekt må man tenke over hvilke konsekvenser det kan ha for forskningsdeltakerne, både med tanke på ulemper og fordeler. Her bør man sørge for at risikoen for å skade informantene er lavest mulig. Man bør også tenke på at det er forskjeller mellom muntlig tale og skriftspråk, slik at transkripsjoner kan komme til å skade intervjupersonenes verdighet (Kvale & Brinkman, 2015, s. 107). Jeg ser ikke at mitt forskningsprosjekt har kommet til å utgjøre noe skade for informantene, da jeg har hatt dialog med dem i etterkant og tilbudt dem å lese transkripsjonen av sitt intervju. Noen av dem som sagt takket ja mens andre ikke. Informantene er som nevnt helt anonyme og jeg har forsøkt å ikke stille noen i et dårlig lys.

Transkripsjoner kan være lange og tunge å lese, jeg tok et valg om å oversette fra muntlig tale til skriftspråk i kopien informantene fikk til sendt, noe som jeg går videre inn på i neste kapittel. Dette medfører at transkripsjonene ikke har et veldig muntlig preg der man kan komme til å

føle seg nedverdiget over hvordan det man har sagt blir fremstilt. Muntlig språk kan virke usammenhengende i nedskreven form. Det å skrive transkripsjonene mer sammenhengende og på skriftspråk er ifølge Kvale og Brinkman (2015) hensiktsmessig når man skal sende det tilbake til informantene. Forskerens rolle er noe som spiller inn på kvaliteten på den vitenskapelige kunnskapen og de etiske beslutningene som tas i kvalitativ forskning, som forsker er man redskapet til å hente inn kunnskap i intervjusituasjonen. Kvaliteten på vitenskapelig kunnskap som hentes inn avhenger av at det som offentliggjøres fra studien skal være nøyaktig og representativt som mulig. Forskningen skal også være så uavhengig som mulig. Man skal ikke la seg påvirke av tilknytning til grupper, men gi en så nøytral og fullstendig undersøkelse av fenomenene som mulig (Kvale & Brinkman, 2015, s. 108). Jeg er bevisst min rolle som forsker og informasjonen som er offentliggjort i dette forskningsprosjektet er sann, nøyaktig og korrekt gjengitt. I mine tolkninger har jeg forsøkt å være så nøytral som mulig og forsøkt å forstå og tolke informasjonen som ble gitt i intervjuene fra ulike perspektiver.

Alle forskningsprosjekter som innebærer behandling av personopplysninger skal ifølge NSD, Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste, meldes til personvernombudet for forskning. Dette gjelder selv om man ikke publiserer personopplysninger. Det gjelder også hvis man som i mitt tilfelle samler inn navn på samtykkeskjema, spiller inn lyd på opptak og oppbevarer datamateriale på digitalt utstyrt som datamaskin (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 252). Denne studien er godkjent av NSD, og de har vurdert at behandlingen av personvernopplysninger er i tråd med personvernlovgivingen.

3.6 Bearbeiding av datamateriale

Ved endt innsamling av datamaterialet i form av semistrukturerte intervjuer ble bearbeidet jeg dette i form av transkripsjon og analyse. Dette delkapittelet redegjør for denne prosessen i korte trekk. Etter jeg hadde gjennomført intervjuene transkriberte jeg dem på egenhånd, dette kan ifølge Kvale og Brinkman (2015) være en fordel med tanke på at man til en viss grad kan huske sosiale og emosjonelle aspekter fra intervjusituasjonen, og dermed kan man allerede begynne å analysere meningen med det som ble sagt. Kvale og Brinkman (2015) skriver at transkribering betyr å skrive fra en form til en annen, det er en oversettelse fra tale til skriftspråk der man strukturerer intervjumaterialet. Når man oversetter fra tale til skrift går man glipp av mange

elementer som ironi, stemmeleie, intonasjon, og kroppsspråk. Jeg transkriberte først intervjuene helt nøyaktig der jeg tok med alle pauser, sukk, gjentakelser og lignende slik at jeg skulle huske disse momentene i analysen. Deretter oversatte jeg det muntlige språket til skriftspråk og tok vekk pauser, gjentakelser og lignende slik at intervjuene ble lettere å lese og sitatene egnet seg bedre for publisering. Det var denne versjonen jeg sendte til de informantene som ønsket å lese transkripsjonen. Jeg har altså to versjoner av hvert intervju slik at jeg ikke glemmer viktige aspekter som er tatt vekk i den redigerte versjonen.

Det er en rekke valg man må ta når man skal transkribere, slik som om man skal transkribere ordrett med pauser, gjentakelser og lignende, eller om man skal omforme det til mer formelt skriftlig språk. Det er ingen universell form eller svar på dette, det kommer an på hva transkripsjonen skal brukes til. Skal den for eksempel brukes til analyse av språk vil det være nødvendig med ordrett transkripsjon (Kvale & Brinkman, 2015, ss. 208-209). Jeg ser det ikke som hensiktsmessig å benytte den transkripsjonen som er ordrett i publiseringen av funnene mine da det ikke er språket jeg er ute etter å analysere, men det informantene forteller og meningen bak det. Der jeg ser det som relevant for fremstillingen er momenter som pauser, emosjonelle aspekter og gjentakelser likevel tatt med. Det etiske aspektet ved å ikke publisere sitater som kan oppfattes som usammenhengende og forvirret tale (Kvale & Brinkman, 2015, s. 213), er også tatt hensyn til i valget om å oversette til skriftlig formelt språk.

Det å analysere betyr å dele noe opp i mindre deler. Det kan sees på som en prosess der man beveger seg mellom å analysere og syntetisere. Det vil si at man bryter ned og stiller skrap, og bygger opp og setter sammen. Målet er å ende opp med et overblikk over materialet der man kan se nye sammenhenger som ikke var åpenbare fra begynnelsen (Tanggaard & Brinkmann, 2012, s. 37). Kvale og Brinkmann (2015) skriver at koding er en av de vanligste formene for dataanalyse. Dette gjøres ved at man som forsker leser gjennom intervjuene og koder relevante avsnitt. Det å kode innebærer at man knytter et eller flere nøkkelord til tekstutdrag slik at man seinere kan gå tilbake og identifisere en uttalelse. Koder er ofte kort, umiddelbare og definerer den handlingen eller erfaringen som beskrives av informanten. Man kan bruke kodene til å sammenligne data på jakt etter likheter og ulikheter (Kvale & Brinkman, 2015, s. 226).

Jeg har kodet materialet mitt ved hjelp av et dataprogram, som ifølge Tjora (2017) kan føre til en systematisk fremdrift i arbeidet med analyse. Jeg har brukt programmet Nvivo12, programmet er oversiktlig og lett å navigere i. Jeg importerte først alle transkripsjonene i programmet før jeg gikk gjennom hvert enkelt intervju og kodet alle avsnittene med passende koder. Nvivo12 sorterte deretter alle kodene i mapper i sidepanelet. Dette førte til at jeg enkelt kunne sammenligne og se hva de ulike informantene sa innenfor de samme kodene. Programmet viser også tydelig hvilket intervju kodene er hentet fra. Det var anvendelig å bare kunne merke avsnittene med koder istedenfor å klippe og lime manuelt. Jeg opprettet først noen hovedkoder, deretter lagde jeg underkoder for å sortere materialet ytterligere. Eksempler på koder jeg brukte var: mangfold, tilhørighet, flerkulturell, kultur, likhet, ulikhet, utfordringer, individer, begreper, negativt, positivt og så videre.

På bakgrunn av kodene jeg hadde laget var det lettere å hente ut den informasjonen som ville være relevant for problemstillingen min, samtidig som jeg lett kunne sammenligne informantens uttalelser. Etter jeg hadde kodet materialet og vurdert hva som er relevant for problemstillingen ordnet jeg kodene i hovedkategorier før jeg startet arbeidet med meningsfortetning og meningsfortolkning. Meningsfortetning handler om å forkorte informantens uttalelser til kortere formuleringer som får frem meningen eller sentrale temaer (Kvale & Brinkman, 2015, s. 232). På denne måten kunne jeg sortere materialet ytterligere noe jeg syntes var hjelpsomt for å strukturere analysen og senere komme frem til hvilke sentrale temaer jeg anså som relevant for problemstillingen.

Videre satte jeg i gang med meningsfortolkning, som handler om å gå utover det som direkte blir sagt og finne frem til meningsstrukturer og betydningsrelasjoner som ikke umiddelbart fremtrer i en tekst. Meningsfortolkning fører ofte til tekstutvidelse, der funnene er formulert i mange flere ord enn det opprinnelige utsagnet (Kvale & Brinkman, 2015, s. 234). I Kvale og Brinkmann (2015) er det gjort rede for tre ulike fortolkningskontekster, selvforståelse, kritisk forståelse basert på sunn fornuft samt teoretisk forståelse. Denne studien baserer seg på en teoretisk forståelse, det vil si at man bruker teori for å belyse funnene, slik jeg har gjort med Honneth og Bourdieu samt annen relevant forskningslitteratur.

3.8 Oppsummering av metode

I dette metodekapittelet har jeg redegjort for metodiske valg og gjennomføring. Jeg har begrunnet hvorfor kvalitativt semistrukturert forskningsintervju er passende for å svare på min problemstilling, og begrunnet det med at jeg ønsker å gå i dybden på det informantene forteller. Videre har jeg redegjort for hvordan jeg har gjennomført datainnsamlingen og bearbeidet materialet i etterkant fra transkripsjon til analyse, samt hvordan studiens utvalg er rekruttert og valgt ut. Studiens utvalg består av fem lærere der de er rekruttert via skoleleder eller perifert bekjentskap. Studiens kvalitet er vurdert i form av refleksivitet og validitet og reliabilitet. Hvilke etiske hensyn som er relevant i forhold til denne studien er deretter skissert, og det fremkommer hvordan jeg har etterholdt disse i tråd med forskningsetiske hensyn og personvern.

4. Presentasjon og diskusjon av funn

I dette kapitlet vil jeg presentere studiens funn og diskuterer disse opp mot teorien fra teorikapitlet og tidligere forskning. Jeg har valgt å flette sammen diskusjon og presentasjon av funn for å skape nærhet til analysen. Honneths teori om anerkjennelse og Bourdieus teori om kapital og symbolsk makt blir benyttet som overordnet teoretisk rammeverk for å drøfte hvordan arbeidet med kulturelt mangfold i skolen kan forstås i lys av dette. Da spesielt med tanke på identitet, og hvordan anerkjennelse og kapital kan spille inn på barn og unges identitetsbekreftelse i skolen. Videre diskuteres også det lærerne forteller om kulturelt mangfold og inkludering opp mot det forskningslitteraturen sier om hvordan man kan arbeide i en flerkulturell skole.

Tabell 4.0 Presentasjon av informanter

I denne tabellen presenteres informantene, alt unntatt klassetrinn og hvor stort kulturelt mangfold det er på skolen er anonymisert av hensyn til personvern.

Navn:	Alder:	Skole:	Kjønn:	Klassetrinn:	Kulturelt mangfold på skolen:
Beate	40 år	Bjørken	Kvinne	6. klasse	Veldig stort, de fleste elevene har flerkulturell bakgrunn
Sverre	34 år	Steinhaugen	Mann	8-10. klasse	Lite
Ragnvald	43 år	Rødlien	Mann	8. klasse	Noe
Hilde	50 år	Høgtun	Kvinne	8-10. klasse	Lite
Geir	33 år	Granen	Mann	10. klasse	Ganske stort, omtrent halvparten

4.1 Identitet og tilhørighet

Dette delkapittelet handler om det lærerne forteller som kan knyttes til identitet og tilhørighet innenfor arbeidet med mangfold i skolen. Det første delkapittelet 4.1.1. handler om at lærerne fremmer et syn om at alle elever skal behandles som individer og ikke være representanter for noe annet enn seg selv. Videre handler delkapittel 4.1.2 om tilhørighet, og det lærerne omtaler som «kulturskvis» der elevene kan oppleve at det stilles ulike forventinger til dem på skolen og hjemmefra. Delkapittel 4.1.3 handler om situasjonen på Bjørken skole, der rollene når det gjelder minoritet og majoritet er snudd om på det sosiale feltet blant elevene i skolehverdagen. Til slutt handler delkapittel 4.1.4 om grupperinger på skolen og lærernes tanker om det.

4.1.1 Behandle alle elever som individer

Alle lærerne er opptatt av at man må tenke på og behandle elevene som individer, og ikke gjøre dem til representanter for noe annet enn seg selv. Dette kan vise at lærerne synes til å ha en forståelse av identitet som dynamisk og sammensatt. De ser elevene som enkelt individer som har rett til å definere seg selv, noe som også fremheves som viktig i forskning (Eriksen T. H., 2001c; Lund, 2017b; Moen, 2014). Sverre jobber på en skole hvor det er få elever med flerkulturell bakgrunn og synes det er vanskelig å sette ord på mangfoldet. Han forteller at religionslærerne hvert fall pleier å bruke annen religiøs eller etnisk bakgrunn når de snakker om det. Sverre sier:

Hvert fall siden man ikke vet, har foreldrene en annen etnisk eller religiøs bakgrunn? Nei, det vet vi ikke? Identifiserer barna seg som sine foreldre? Eller har de en annen identitet i landet som de muligens er adoptert fra? Jeg hører at det er vanskelig å snakke om da, siden det er så annerledes her enn andre skoler der det er tydelig at det er foreldre som kommer fra andre land. Informant
Sverre

Sverre forteller også at de ikke vet helt hva man har lov til å si på skolen, og at de gjerne ikke vet nok om bakgrunnen til foreldrene og elevene. Han legger deretter til at skolens beliggenhet og at det er få elever med flerkulturell bakgrunn der spiller inn og gjør det utfordrende. Jeg tolker dette sammen med andre ting som Sverre har fortalt som at han ikke ønsker å grave i bakgrunnen til elevene, og at han ikke ønsker å definere elevene som «ikke norske». Dette kan

sees i sammenheng med det Spernes (2012) skriver om at mennesker kan oppleve at de ikke får identifisere seg selv, samfunnet har allerede en mening om hvem de er. Dette kan for eksempel skje i media hvor en persons hjemland eller etnisitet kan bli stadfestet uten at personen er blitt spurt. Dersom en elev tenker på Norge som sitt hjemland, og dermed identifiserer seg som norsk, vil det være problematisk hvis en lærer sier: «Du som er somali» (Spernes, 2012, s. 122). Salole (2018) trekker frem at elever som opplever å bli spurt om hvor de «egentlig» kommer fra, kan oppleve dette som å bli ekskludert fra fellesskapet og de begynner dermed å tvile på tilhørigheten sin (Salole, 2018, s. 170). Dette taler for at Sverre er oppmerksom på at elevene på å ikke ekskludere elevene ved å anta at de har tilhørighet til andre land.

Det å kjenne bakgrunnen til elevene blir av Moen (2014) skissert som en viktig forutsetning for å arbeide med kulturell inkludering og mangfold. Samtidig sier hun at man må gjøre dette varsomt for å ikke definere elevene som noe de selv ikke definerer seg som. Elevene selv må få bestemme hvordan de vil fremtre, hvem de vil være som individ, og hvilken gruppetilhørighet de ønsker å ha (Moen, 2014, s. 28). Dette virker det som at Sverre og de andre lærerne er svært opptatt av, og noe de legger til grunn for hvordan de jobber med tanke på mangfold i skolehverdagen.

Videre forteller Sverre at mange elever kanskje ikke ser ut som de kommer herfra, men så er de adoptert og har bodd hele livet sitt i Norge. Sverre problematiserer det at noen kan ha et utseende som tilsier at de ikke er norske til tross for at de har norske foreldre, og at man dermed ikke vet helt hvordan man skal tilpasse til dem. Adopterte barn kan som Sverre påpeker gjerne ha et «utenlandsk utseende», men i og med at de har norske foreldre vil de gjerne ikke oppleve kulturforskjeller på skolen på samme måte som barn med utenlandske foreldre. Som Lidén (2001, 2005) skriver har alle elever ulike referanserammer de har med seg hjemmefra, samtidig vil man gjerne innenfor en kultur ha noe til felles, som man deler (Eriksen og Sajjad, 2015).

Skolen baserer ofte undervisningen på referansestoff de tar for gitt at elevene kjenner til, som norske eventyr og sanger, innholdet i skolen blir gjerne lagt opp etter lærernes referanser og forforståelse (Lidén, 2001). Spernes (2012) trekker frem at foreldre som selv har gått i den norske skolen vil kjenne seg igjen i hvordan den fungerer. Foreldre som ikke har gjort det vil derimot ikke kjenne til de samme kodene og kulturen, og dermed ikke kunne overføre den «riktige» kapitalen til sine barn på samme måte. Ifølge Bourdieu er kapital i noen grad arvelig fra foreldre, hvor de blant annet overfører kulturell kapital til sine barn og til en viss grad også

habitus. Den «riktige» kapitalen vil her være definert ut i fra majoritetens referanseramme. Barn med foreldre fra andre steder vil dermed ha en ulik referanseramme enn barn med to norske foreldre, og dermed bringe med seg en annen kapital enn majoriteten i skolesammenheng. Det at mennesker har ulik bakgrunn gir grunnlag for at man har forskjellige måter å forstå og gjøre ting på, og dermed forskjellige habituser. Man kan dermed si at det er like mange habitusformer som det er individer, fordi alle opplever verden forskjellig. Innenfor ulike sosiale grupper kan det likevel være sammenfallende måter å være på, noe som medfører at individer innenfor disse gruppene kan ha en lignende type habitus (Bourdieu & Passeron, 1990). Man kan derfor tolke det slik at barn av utenlandske foreldre og barn av to norske foreldre vil ha ulik habitus og kapital som de bringer med seg til skolen, der den symbolske kapitalen vil være i fordel barn av norske foreldre.

Adopterte barn vil få overført det norske språket og skolekulturen fra foreldrene sine, og vil derfor ikke ha noen ulemper i det norske utdanningssystemet direkte knyttet til språk og bakgrunn. Barn av utenlandske foreldre kan komme til å ha noen ulemper her på grunn av ulik forforståelse og språkforståelse i forhold til majoritetens referanseramme. Kapitalen og habitusen de adopterte barna bringer med seg er med andre ord gyldig og relevant i skolesammenheng, slik at de vil oppleve anerkjennelse og identitetsbekreftelse på det faglige feltet i klasserommet. Når jeg sier faglig felt mener jeg etter Bourdieus tenkning at elevene i løpet av skoledagen navigerer mellom ulike felt. For eksempel vil det være et felt som er gjeldene ute i friminuttet blant andre elever, det sosiale feltet. I klasserommet i faglige situasjoner vil det være et annet felt som er gjeldene, men det er fremdeles i det sosiale rom i samspill med andre. Faglig «riktig» kunnskap vil antageligvis være den kapitalen med mest verdi, denne «riktige» kunnskapen blir da symbolsk kapital.

Adopterte barn vil kunne oppleve utfordringer i forbindelse med det Sverre sier om at de «ser ut som de kommer fra et annet sted», de kan oppleve rasisme og diskriminering fordi de ser ut som de «ikke er norsk». Gullestad (2002) skriver om dette hun trekker frem at adopterte kan oppleve dette som et sjokk når de kommer ut i den store verden, og opplever diskriminering slik som innvandrere også kan gjøre. Dette til tross for at foreldrene gjennom hele oppveksten til de adopterte barna har insistert på at de er norske og satt et sterkt skille mellom sine egne adopterte barn og innvandrere. Foreldrenes forsøk på å skjerme barna bidrar til reproduksjon av stereotyper om innvandrere, og kan dermed bidra til mer diskriminering (Gullestad, 2002). Videre kan også adopterte barn identifisere seg med sitt biologiske hjemland, dette er noe blant

annet Spernes (2012) påpeker. Lærerne forteller altså at de opplever utfordrende å skulle legge til rette for elever der de er usikre på hvilke bakgrunn de egentlig har, dette blir videre diskutert i kapittel 4.2.1.

Ragnvald sier at de på Rødlien forholder seg til elevene som individer, og at det er viktig at de ikke blir behandlet som representanter for muslimer, arabere eller lignende. Vi snakker deretter om å trekke inn kulturelle momenter eller bakgrunn i undervisningen, han forteller:

Hvis jeg hadde hatt en elev, du må kjenne eleven, og det er ikke vits i å spørre en elev som for det første kanskje ikke kan så mye om det, eller ikke ønsker å identifisere seg som f.eks. kurdisk eller palestinsk eller somalisk eller hva det skulle være. Så jeg har ingen problemer med å gjøre det hvis eleven er en elev av typen som vil ønske det, både sånn at de mester det, og at de er opptatt av det og kan en del om det. Akkurat som andre elever som kan noe om noe, men det å liksom bruke elever som representant for Somalia eller afrikanere eller arabere eller noe sånt, det er jeg jo litt sånn skeptisk til. Akkurat som vi ikke trekker frem en østlending i klassen for å snakke om livet på Østlandet liksom. Informant Ragnvald

Ragnvald sier altså også at man skal være forsiktig med å bruke elever som representanter og underbygger dette med at man ikke trekker frem østlendinger for å snakke om livet på Østlandet i klasserommet. Han trekker frem at man må kjenne eleven, og at det er viktig at eleven ønsker å identifisere seg med den kulturen eller bakgrunnen det er snakk om. Dette sammenfaller med det Moen (2014) skriver om kjennskap til elevene og varsomhet. Hun skriver også at fokus på vektlegge etniske forskjeller kan være med å videreføre kategoriseringen «oss» og «de andre», noe som ifølge henne bør unngås. Dette er også noe informantene i OMOD undersøkelsen trekker frem, der de sier at de har opplevd å bli gjort til representanter for land og kulturer de ikke kjenner til i undervisningen, noe de har opplevd som ukomfortabelt (Organisasjonen mot offentlig diskriminering, 2010). Samtidig forteller elever i Strand, Berge og Steen-Olsen (2017) sin studie at de savner at deres kultur blir synliggjort, verdsatt og anerkjent i skolen. Strand et.al skriver videre at elever med innvandrerbakgrunn lykkes best på skoler som verdsetter og anerkjennes deres kulturelle og språklige bakgrunn (Strand, Berge, & Steen-Olsen, 2017, s. 117). Også Salole (2018) skriver at barn med krysskulturell bakgrunn, føler mer tilhørighet til Norge hvis de blir anerkjent for alt de bringer med seg til skolen. Elever som opplever

manglende aksept og anerkjennelse beskriver seg som utlendinger selv om de er født og oppvokst i Norge (Salole, 2018, s. 183).

Døving (2009, s.14-15) skriver om hvordan en jente med utenlandsk opprinnelse som identifiserer seg som norsk kan oppleve det krenkende at lærerne spør henne om å fortelle om sin kultur på skolen. Videre skriver Døving (2009) at man kan snu om på det å tenke at en som opplever å aldri bli spurt sin kulturelle bakgrunn og sine ressurser også kan oppleve dette som krenkende og føle seg usynliggjort. Hun skriver at i et mangfoldig samfunn blir det for enkelt å bare ignorere kultur. Hva som oppleves som ekskluderende er ikke er gitt, det er individuelt. Dette viser at det kan være en rimelig vanskelig balansekunst for lærerne å anerkjenne og synliggjøre mangfoldet i klassen uten å samtidig gjøre elevene som representanter, og risikere å tråkke feil. Lund (2017b) skriver at en lærer hun intervjuet i sin studie som også handler om mangfold i skolen, fortalte at det å være naturlig nysgjerrig på *alle* elevenes bakgrunn og historie kan være med på å gjøre det lettere å vite noe om elevenes kulturelle særtrekk, uten å risikere å definere noen på deres vegne.

Sverre forteller at han ber elevene om å komme med en egenerklæring i begynnelsen av året der de sier noe om det er temaer de syns er vanskelige, temaer de syns er gøy eller om det er noe de har lyst å by på i undervisningen. Sverre trekker frem som eksempel at hvis en elev kommer og forteller at han eller hun har noen kule artefakter hjemme sin bestefar som var buddhist, så skal de selvfølgelig få lov til å vise dette på skolen. Han forteller at ved hjelp av egenerklæringen kan han være ekstra godt forberedt de timene han vet at det er noen elever som syns temaene de gjennomgår er vanskelige eller såre. Han bruker altså denne erklæringen til å tilpasse undervisningen for elevene slik at de kan delta på best mulig måte, noe som er trutt med en inkluderende praksis (Bachmann & Haug, 2006). På denne måten legger Sverre til rette for at elevene selv kan velge å dele noe i undervisningen, der de selv kan velge hvilken kapital de ønsker å fremme og hva de ønsker å bli anerkjent for. Dette kan sees i sammenheng med det læreren i den nevnte studien til Lund (2017b). Det kan også sammenfalle med det Moen (2014) skriver om at læreren må legge til rette for at elevene kan delta på sine egne premisser. Hvis læreren skaper et læringsfellesskap hvor det er trygt for elevene å dele det de selv ønsker å trekke frem fra sin egen bakgrunn kan dette føre til perspektivutvidelse for alle deltakerne. Dette bygger på sosiokulturelt læringssyn og kan være med på å realisere interkulturell forståelse. Samtidig må også læreren sørge elevenes språklige og kulturelle ressurser i førstespråket også blir etterspurt i skolen som gyldig kulturell kapital (Moen, 2014, s. 33). Hvis

læreren oppmuntrer elevene til å dele sine særegne egenskaper og evner i skolen, samt viser at de verdsettes for det de kan tilføre til fellesskapet kan det føre til at elevene opplever selvvurdsettelse, noe som kan styrke identitetsdannelse og bekreftelse hos elevene ifølge Honneths tenkning. Videre kan også det at alle elevenes kulturelle kapital blir verdsatt som gyldig i det faglige feltet på skolen føre til endringer i det sosiale hierarkiet, der det blir mindre avstand i posisjonene mellom minoriteten og majoriteten.

4.1.2. Tilhørighet og «kulturskvis»

I løpet av intervjuene kommer vi inn på tilhørighet og det lærerne kaller for «kulturskvis». Beate forteller at hun har snakket med elev som kommer fra Somalia om tilhørighet og identitet, eleven har bodd hele livet sitt i Norge, men insisterer på at hun likevel har mest tilhørighet til Somalia. Beate sier hun har prøvd å stille spørsmål til eleven og si at: «Hvis du har bodd i Bergen hele tiden, og snakker den fineste bergensk dialekten jeg har hørt så er jo du fra Bergen?» Men eleven sier fremdeles nei, hun har mest tilhørighet til Somalia. Hun er opptatt av at det skal være et miljø her i Bergen for andre somaliere og at de kan stole på hverandre. Salole (2018, s. 170) skriver at barn med foreldre fra andre land opplever spørsmål om tilhørighet som komplekse, og at flere til tross for helt eller delvis norsk oppvekst beskriver seg som ikke norske eller som «utlendinger».

Tilhørighet kan ifølge Anthias (2006) ha mange former, man kan identifisere seg med medlemmer i en gruppe uten å oppleve at man hører til der, og uten å oppleve aksept og inkludering. Videre kan man oppleve å være inkludert og akseptert uten at man identifiserer seg med de andre medlemmene i gruppen (Anthias, 2006). Tilhørighet handler i bunn og grunn om å føle seg hjemme og trygg, og er i likhet med mange andre begreper i denne studien en dynamisk prosess. Opplevelsen av tilhørighet handler om å dele verdier, væremåter, og sosiale symbolske og materielle bånd. Inkludering og ekskludering spiller en større rolle for tilhørighet enn opplevelsen av identifikasjon (Yuval-Davis, 2006). Med dette i tankene kan man diskutere hvorvidt elevene som forteller at de ikke føler tilhørighet til Norge føler det slik fordi de føler seg ekskludert fra majoritetssamfunnet, eller fordi de ikke identifiserer seg med dem og føler at de deler verdier, væremåter, og symbolske og materielle bånd. Med det Yuval-Davis (2006) skriver om at inkludering er viktigere enn identifikasjon kan man tenke seg at økt inkludering kan legge til rette for at flere føler tilhørighet til majoritetssamfunnet lokalt og nasjonalt. Videre sier Beate:

Jeg føler at det er viktig å legge opp til at de skal få lov til å føle seg inkludert og en del av det samfunnet de bor i, men ikke glemme at de har et ønske om å gjerne føle at kulturarven de tar med seg fra landet enten de har bodd der eller ikke faktisk er en sterk del av deres identitet. Grei oppsummering? Informant Beate

Beate forteller altså at det er viktig å ikke glemme at krysskulturelle elever ofte har et ønske om å føle at kulturarven de har med seg fra sitt eller foreldrenes hjemland er en sterk del av deres identitet og derfor må anerkjennes. Beate viser altså forståelse for at elevene kan ha en sammensatt kulturell identitet og at man må legge til rette både for anerkjennelse og inkludering av hele den sammensatte identiteten til elevene. Salole (2018) skriver at unge i større grad må få utforske og definere sin egen identitet og få eie kompleksiteten i et mangfold av tilhørigheter. Et eksempel er krysskulturelle barn som stadig opplever å bli plassert i båser som enten «hvit» eller «mørk» (s. 150). Salole skriver videre at anerkjennelse handler om å få bruke hele seg, krysskulturelle barn og unge må bruke hele sin kompetanse der de opplever interesse også for de alternative virkelighetene de kjenner eller har opplevd (Salole, 2018, s. 184). Skolen må ikke bare verdsette den norske delen av elevenes kapital selv om de har bodd hele livet sitt i Norge. Når elevene opplever anerkjennelse for de særegenhetene de bringer med seg til skolen og opplever at det blir verdsatt og oppmuntret fra skolen kan dette styrke elevenes selvverdsettelse og gi dem identitetsbekreftelse. Ved å tilrettelegge for å at elevene skal få være både inkludert i det samfunnet de bor i og samtidig vise forståelse for at de har tilhørighet til andre steder kan dette tilsi at Beate sørger for å støtte elevene i sin identitetsdannelse, der de får anerkjennelse for hele seg. Hvis elevene bli anerkjent for hele sin identitet opplever de kanskje at de får aksept for hele seg, og dermed føler de seg mer inkludert, noe som nevnt kan føre til økt tilhørighet.

Noen av lærerne forteller at de har opplevd at noen elever kommer i en kulturskvis mellom forventninger som stilles av skolen og medelever, og forventninger som foreldre stiller, der disse forventningene ofte kan komme i konflikt med hverandre. Når vi snakker om dette forteller Ragnvald at det heller ikke trenger å være foreldrene som stiller forventningene, det kan være elevene selv. Ragnvald er nøye med å påpeke at det er forskjellig fra elev til elev, og at noen vil oppleve det som veldig vanskelig å have i en «kulturskvis» mens andre ikke opplever det

som like vanskelig, noe som sammenfaller med Ragnvald sitt fokus på elevene som enkelt individer. Ragnvald forteller:

Ja, jeg tror jo det liksom, for vi har jo elever med ulik opprinnelse og som gjerne kan ha utfordringer knyttet til det. Altså det å stå midt mellom to kulturer kan være utfordrende, mens andre som står i akkurat samme situasjonen ikke opplever det som utfordrende, eller det skaper hvert fall ikke utfordringer for de. Så vi må jo forholde oss til det, vi kan jo ikke ta det for gitt at alle skal syns at det er vanskelig, og vi kan ikke ta for gitt at alle syns at det er greit. Det kommer an på den enkelte. Informant Ragnvald

«Kulturskvis» kan sees i sammenheng med det Salole (2018) omtaler som verdigap eller verdimiks hos krysskulturelle barn. Dette går i korte trekk ut på at det finnes spenn mellom de verdiene og væremåtene som barna er opplært i hjemmefra og det de møter på skolen og blant venner. Krysskulturelle barn blir dermed vandt med å veksle mellom ulike språk og kommunikasjonsformer. Likefullt kan det oppstå valgets kvaler hvis barna lever i en verden der verdiene og reglene fra ulike sider vanskelig lar seg forene. Barna kan da føle at uansett hva de velger så blir noen skuffet. De føler seg dratt i to retninger, der de opplever et press fra begge sider som til slutt kan føre til at de blir som to ulike mennesker i ulike situasjoner. Dette kan for noen være negativt hvis det er slik at man lever med redselen for å bli avslørt, men for andre så er dette «dobbeltilivet» en mestringsstrategi for å kunne være både og (Salole, 2018, ss. 199-205). Dette kan sees i sammenheng med det Eriksen (2001c) skriver om ungdom med minoritetsbakgrunn som «lever i to verdener». De kan sies å være både norske og noe annet, og de kan møte motstridende krav og forventninger i omgivelsene. Barn av innvandrere i Norge har til forskjell fra sine foreldre ikke noe annet hjemsted. Tilhørighetsfølelsen deres kan imidlertid være flertydig, på den ene siden går de på norsk skole, der de innsosialiseres til en utjevne væremåte der kjønnsforskjeller blir bagatellisert og nedtonet, og personlige valg har stort betydning. Man forventes å være fri fra tidlig alder, der man på fritiden forventes å delta i sin generasjons sosiale liv. Samtidig kan de leve i en familie som kan stille andre og motstridende krav, lojalitet og trygghet verdsettes kanskje høyere enn frie valg, det snakkes et annet språk enn norsk, og forholdene mellom kjønnene og generasjonene kan være dramatisk forskjellig fra skolesammenhengen (Eriksen T. H., 2001c, s. 52).

Disse to verdene kan sies å møtes i de unge, det vil ikke si at de er gjensidig utelukkende, men at de bygger på ulike kulturelle koder. Unge som lever i en slik situasjon blir gode til å svitsje mellom kodesett og mange av dem klarer det uten større problemer. Så lenge de innehar en trygg personlig identitet, er det ikke nødvendig med en entydig kulturell identitet (Eriksen T. H., 2001c, s. 53). Man kan si at denne kulturskvisen som Ragnvald snakker om kan fortone seg ulikt for ulike elever, nettopp slik som Ragnvald påpeker. Bourdieus tenkning om felt kan også knyttes til denne kodesvitsjingen Eriksen (2001c) snakker om, der man kan tenke seg at de krysskulturelle elevene navigerer i ulike felt, der varierende kapital har verdi. Dermed tilpasser elevene seg delvis for å kunne oppleve verdsettelse i de ulike feltene.

Ragnvald forteller også om hijab som kulturell markør, og problematiserer at andre tilegner den mening som kanskje ikke stemmer med det den personen som bruker den legger i bruken. Han sier at han noen elever kanskje har begynt å gå med hijab fordi de som liten så opp til sin mor og gledet seg til den dagen de selv kunne begynne å bruke hijab. Slik som alle barn ser opp til voksne. Så får man kanskje høre av andre som ikke har samme forståelse at man er tvunget til å gå med den. Videre sier han også at det kanskje ligger tvang hos noen, og at noen sikkert kan velge, men uansett så virker det som at andre ser det som et problem. Ragnvald sier videre også at han tror at noen elever fortsetter å gå med hijab av prinsipp fordi de ikke ønsker at de som sier at de blir tvunget til å gå med den skal vinne. Han forteller også at han har opplevd at elever har tatt av seg hijaben, for å deretter ta den på igjen etter en liten stund. I disse tilfellene har han forsøkt å snakke med elevene om det, og da har forklaringen vært at de syns det er ubehagelig å gå uten når de er vandt til å gå med den, og at fokus fra medelever som kommenterer det spilte også inn på avgjørelsen. Videre sier Ragnvald:

Mhm ja, også er det nok noen som opplever det sånn at: «Hvis jeg tar av meg hijaben, altså uten at jeg blir mindre troende eller mer troende av noe, så vil andre oppleve det som at jeg blir det, men jeg er jo ikke det, så derfor så beholder jeg den på». Altså vi ligger så mye betydning i den hijaben at vi kanskje er med på å skape et sosialt press om å bruke den på en måte, for mange. Informant Ragnvald

Det Ragnvald forteller kan sees i sammenheng med det Salole (2018) skriver om at mange krysskulturelle unge i identitetsutforskningen veksler mellom å bruke ytre uttrykk for identitet som klær, sminke, stil, og ikke religiøse og kulturelle klesplagg. Hijaben kan altså bli et uttrykk for identitet, og signalisere tilhørighet. Hun skriver videre at dette fort kan bli et bekymringsmoment på skolen som kan skape misforståelser og konflikter mellom elever og ansatte på skolen. Mange med krysskulturell bakgrunn har i perioder behov for å kjenne og vise tydelig at de har ulike tilhørighetspunkter. Omgivelsene tåler dårlig når noen først bruker og deretter slutter å bruke hijab eller omvendt (Salole, 2018, s. 260). Dette sammenfaller med det Ragnvald forteller om at hijab får mye oppmerksomhet fra medelever. Jeg tolker det som at Ragnvald forsøker å tolke bruk av hijab kulturell relativistisk, og at han kritiserer at andre tilegner hijaben mening som gjerne ikke stemmer med det personen som bruker den identifiserer seg med. Det Ragnvald sier om at man skaper et sosialt press om å bruke hijaben er også noe som Salole (2018) påpeker der hun skriver at mange bruker hijab av prinsipp for å utfordre folks antagelser og inneha sin egen definisjonsmakt. Man kan også trekke inn kulturell kapital og anerkjennelse, og stille spørsmål ved om hijab er en kulturell kapital som verdsettes hos majoriteten. Videre også om det er noe som anerkjennes som en verdifullt særegenhet man bringer med seg. Hvis man opplever at man ikke får anerkjennelse, eller negativ anerkjennelse for sin bruk av hijab kan dette være negativt for selvverdsettelsen, og dermed for identitetsbekreftelsen.

4.1.3 Bjørken skole – der minoritet blir majoritet

På Bjørken skole har omtrent 85% av elevene en form for flerkulturell bakgrunn, men mange av dem har gått hele skolegangen sin i Norge. Beate som er lærer her, forteller at hun ikke opplever at det er noen bakgrunner eller kulturer som har mer status enn andre på skolen. Hun forteller derimot at hun opplever det sånn at hvis man er en del av flertallet, som på Bjørken skole er elever med flerkulturell bakgrunn, så kan man være med å bestemme hva som er kult. Dette kan sees i sammenheng med at flertallet har definisjonsmakt, det er de som innehar den symbolske kapitalen eller makten som Bourdieu (1999) skriver om. Her må det påpekes at dette gjelder med tanke på det sosiale feltet blant elevene på skolen. Med det mener jeg at det er elevene som er aktører i det sosiale feltet der de innehar definisjonsmakten angående hva de ønsker å vektlegge som verdifull kapital, de kan definere hva som blir den symbolske kapitalen. Beate legger til at elevene med utenlandsk opprinnelse kommer fra mange forskjellige steder

og ikke er en homogen gruppe, men at de likevel ser ut til å finne en tilhørighet sammen som et flertall. Dette kan sees i sammenheng med det Eriksen og Sajjad (2015) og Eriksen (2001c) skriver om at minoriteter kan finne tilhørighet i det å ikke være en del av majoriteten. Beate forteller videre at elevene selv bruker det å være «utlending» som noe positivt – det er det som er det kule. De bruker «utlending» som et kompliment, og det er det som er det avgjørende kriteriet for å innpass blant klassetoppene som Beate sier. Ut i fra det Beate forteller virker det som at det å ha utenlandske foreldre eller selv komme fra et annet land er ansett som verdifull symbolsk kapital. Elevene med norske foreldre og de krysskulturelle elevene vil dermed ha posisjoner langt fra hverandre i det gjeldende sosiale feltet på skolen. De har med andre ord gjerne ganske ulike habituser, som nevnt medfører like habituser nærhet i posisjoner og ulike habituser distanse i posisjoner i det sosiale feltene (Bourdieu, 1999). Videre forteller hun:

Ja så jeg snakket litt med, og har god kontrakt med jentene på 9. trinn, og snakket mye med de om det. Der er det en jente som er fra Norge, begge foreldrene, og der er det veldig kult å ikke være fra Norge, så hun ene føler seg litt utenfor, hun norske. Vet ikke om du har hørt om det, men de bruker ord som «potet» for å fortelle at du er norsk og litt kjedelig og ikke så kul.

Informant Beate

Beate forteller altså at eleven som har to norske foreldre føler seg utenfor, og at «potet» blir brukt som et negativt ladet ord for å si at man er norsk, litt kjedelig og ikke så kul. Dette sammenfaller med det Eriksen (2017) finner i sin studie *De andres skole*. Der har også flertallet av elevene på skolen flerkulturell bakgrunn. Eriksen (2017) forklarer det å være minoritet i storsamfunnet og majoritet på skolen med det hun kaller *En eske i en eske*, der skolen er den innerste esken og samfunnet den ytterste. Videre forklarer hun at elevene med flerkulturell bakgrunn føler tilhørighet med tanke på det å stå utenfor storsamfunnet sammen, og at på skolen innehar de den sosiale og ungdomskulturelle makten. I den ytterste esken som er samfunnet, har den nasjonale majoriteten makten, her altså de elevene med norske foreldre. Dette kan altså sees i sammenheng med det Beate forteller og at det er ulike regler og kapitaler som gjelder i ulike felt.

Hvis man kun ser på skolen, og videre det sosiale feltet på skolen, kan man si at hvem som har definisjonsmakten i skolehverdagen innenfor det sosiale feltet er snudd om. Innenfor Bourdieus tenkning om symbolsk makt og kapital, vil det være elevene med flerkulturell bakgrunn som blir majoritet og innehar definisjonsmakten. Det er altså de som har symbolsk makt og kapital på skolens sosiale felt blant elevene, der de avgjør hvilken kapital som skal anerkjennes som den riktige. Her kan det virke som at den symbolske kapitalen er at man er «utlending» og det er det man får anerkjennelse for i skolens sosiale felt fra medelever. Elever som har norske foreldre opplever dermed ikke anerkjennelse for sin bakgrunn fra de andre elevene på skolen, i den sosiale sfæren, noe som ifølge Honneth (2006) kan være svekkende for deres identitet og selvverdsettelse. Samtidig som Spernes (2012) skriver, er det majoriteten i samfunnet som legger premissene for blant annet innholdet i skolen. Det må derfor tas i betraktning at elevene med norske foreldre gjerne opplever anerkjennelse i det faglige feltet i klasserommet, der den symbolske kapitalen kan sies å være kapital som ofte de norske elevene innehar (se Lidén 2001, 2005). Videre er også elevene med norske foreldre majoritet i storsamfunnet. Et poeng hos Bourdieu er som nevnt at man kan navigere mellom ulike felt. Siden hvert felt har sin logikk der ulik kapital verdsettes kan man oppleve at ens habitus og kapital blir gitt verdi i et felt men ikke i et annet (Bourdieu, 1999). Her kan man tenke seg at elevene med utenlandske foreldre opplever at deres kapital blir anerkjent i det sosiale feltet. Elevene med norske foreldre opplever derimot at deres kapital blir anerkjent i det faglige feltet i klasserommet. De ulike gruppene innehar altså symbolsk kapital eller mark i ulike felt. Samtidig kan man si at skolens faglige kunnskapsfelt bli opprettholdt av tradisjoner i samfunnet, eller det Bourdieu kaller doxa, det som tas for gitt. Det er kanskje få som reagerer på at innholdet i skolen er tilpasset majoriteten, for «slik har det alltid vært». Lidén (2005) skriver at elevene i skolen innføres i kunnskapstradisjoner som allerede er kjent med utgangspunkter i en fastlagt plan og struktur, der lærerne definerer rammene og handlingsrommet. Samtidig skriver hun at det må stilles spørsmål ved hvilke premisser den felles kunnskapsskolen skal overlevere og representere i et mangfoldig samfunn.

Det Beate forteller i sitatet om at eleven med norske foreldre føler seg utenfor, og blir kalt for «potet» kan sees på som at eleven blir definert som norsk av noen andre enn seg selv. Som Eriksen (2001c) påpeker i sammenheng med identitet er det som oftest ikke nordmenn som blir definert av andre, det er minoritetene i samfunnet. Elevene med norske foreldre opplever altså på Bjørken skole at det er de som blir «de andre», der skillet går mellom «utlending» og

«norsk». Her kan man ikke direkte si at felles nasjonal etnisitet blir viktig for gruppedannelsen, men det er heller det at man *ikke* identifiserer seg som norsk som er avgjørende. Det å ikke være norsk blir gjort relevant, og det er det som trekker grensen mellom «oss» og «de andre» på Bjørken skole. Dette kan vise hvordan etniske grenser og relasjoner oppstår i møtet mellom grupper. Eriksen (2017) fant også i sin studie at de norske elevene opplevde at det var de som var blitt «de andre» og at de for første gang erfarte seg selv som annerledes når det plutselig gikk fra å være majoritet til minoritet.

4.1.4 Grupperinger

Jeg spurte lærerne om de har opplevd grupperinger på skolen eller i klassen, og da spesielt om de har opplevd grupperinger basert på etnisitet, kultur eller tilhørighet. Lærerne har opplevd dette i ulik grad, der Beate og Ragnvald er de som forteller at de har opplevd det direkte i forbindelse med etnisitet og tilhørighet.

Lærerne forteller at de har forsøkt å sette elever sammen i grupper på skolen for å jobbe med kulturell inkludering på skolen. Videre forteller de at fritidsinteresser fungerer som et godt middel for inkludering på tvers av Bakgrunn. Minoritetsspråklige elever er interessert i de samme tingene som andre elever, og interesser som fotball og dans fungerer som noe som samler elevene på tvers av ulike bakgrunner. Hvis man trekker inn anerkjennelse og kapital med tanke på at elevene inkluderes og knytter kjennskap via fritidsinteresser kan man tenke seg at elevene her blir anerkjent på grunn av at de har samme interesser. Ulike fritidsinteresser kan inngå i ulike felt. Innenfor feltet der for eksempel ferdigheter og interesse i fotball blir verdsatt av aktørene vil elever som har interesse for eller ferdigheter i fotball oppleve at deres kapital blir ansett som verdifull. Dette kan videre kan føre til sosiale forbindelser og stigning i det sosiale hierarkiet. Like interesser kan også føre til at man identifiserer seg med hverandre, og dermed kan fotballinteresse fungere som en kollektiv identitet som samler en gruppe i fritidssituasjoner (Eriksen T. H., 2001c).

Beate forteller også at fritidsinteresser er det som stort sett er avgjørende for grupperinger på hennes skole. Hun forteller likevel om en klasse der det har satt seg veldig sterke grupperinger mellom jentene. Der jentene med utenlandske foreldre og norske foreldre nesten ikke samhandler med hverandre. Beate sier at hun ikke vet noe spesielt om årsakene til at grupperingen har oppstått, men at det er veldig vanskelig for henne å løse opp i. Her kan man igjen påpeke at grensene mellom elevene på Bjørken skole oppstår i kraft av at det å *ikke* være norsk blir gjort relevant. Videre kan man igjen trekke inn hvordan elevene posisjonerer seg i skolens sosiale felt, der hvorvidt elevene har lik eller ulik kapital og habitus vil spille inn på hvordan de posisjonerer seg i feltet. For å forsøke å løse opp i disse grupperingene har Beate gjort noen grep. Blant annet med vennegrupper der hun har satt opp grupper på omtrent 4 og 4 elever som skal finne på noe kjekt sammen på fritiden i løpet av en periode på to uker. Dette kan være aktiviteter som kino, spille fotball eller spill, eller invitere hverandre hjem. På spørsmål om hvilke andre grep man kan ta for å hindre grupperinger i klassen sier Beate:

Mhm ja sånne type ting som en gjør ofte er jo at det er viktig å styre selv når vi skal gjøre gruppearbeid, eller noe. Liksom at det er jeg som setter sammen gruppene og på litt samme premiss, i tillegg til at de faktisk må kunne funke sammen som en gruppe, og kunne jobbe sammen sant. Vi har og vært på overnattingsturer og sånt, for å styrke samholdet, og da er det veldig viktig for dem hvem de ligger på rom med, men der kan jeg også styre litt, altså de får noen av ønskene sine, men at jeg gjerne deler opp to grupper og setter dem sammen, så ja sånne type ting. Informant Beate

Beate prøver altså å gripe inn i grupperingene for å løse opp, der hun bevisst blander elevene slik at de skal samhandle på tvers av de oppståtte grupperingene. Dette kan sees i sammenheng med det Bachmann og Haug (2006) skriver om inkludering, der alle skal være med i fellesskapet. Beate forsøker altså å få alle elevene til å inkludere hverandre. Salole (2018) skriver at grupper mellom krysskulturelle elever kan oppstå fordi elevene gjerne føler seg avvist, usynliggjort eller at de ikke blir forstått i samfunnet. Dermed er det naturlig at de trekker mot dem med samme bakgrunn, og som dermed kanskje opplever det samme. Elevene opplever gjenkjennelse, samhold, styrke og felleskap i disse gruppene, de blir møtt med den respekten og forståelsen de søker og får et frirom der deres identitet og erfaringer blir anerkjent (Salole, 2018, s. 220). Dette kan sees i sammenheng med det Eriksen (2001c) skriver om at ytre press

kan føre til gruppedannelser. Videre kan det også sees i sammenheng med at elevene ikke opplever at deres kapital er gyldig i det felter skolen representerer som en faglig institusjon der det er majoriteten kulturelle kapital som ansees som gyldig. Dermed kan det tenkes at de forsøker å finne et annet felt der den er gyldig (Bourdieu, 1999). Ved at de opplever sosial anerkjennelse for hvem de er i gruppen kan det bidra til identitetsbekreftelse, men i denne sammenhengen til en gruppe utenfor samfunnet (Honneth, 2006). Salole (2018) fremhever at slike grupper forsterker «oss» og «de andre» tankegang, og kan øke risikoen for segregering, og marginalisering. Det at Beate prøver å bryte opp disse gruppene og få elevene til å inkludere hverandre kan dermed sees på som positivt, og spesielt når hun forsøker å få elevene til å delta på kjekke fritidsaktiviteter sammen kan dette kanskje bidra til at de opplever fellesskap og identifiserer seg mer med hverandre, der aktiviteten fungerer som noe de kan ha felles, noe som utvikler seg til en felles verdsatt kapital.

4.2. Kulturelt mangfold og inkludering i skolen

Dette delkapittelet handler om det lærerne forteller om arbeidet med kulturell inkludering og mangfold i skolen. Delkapittel 4.2.1 handler om hvordan lærerne snakker om mangfold, da både til meg i forskningsintervjuet og hvordan de forteller at snakker om det med kollegaer og elever. Delkapittel 4.2.2. handler om hvordan lærerne synliggjør og anerkjenner mangfoldet i skolehverdagen, og delkapittel 4.2.3 handler om indirekte synliggjøring, refleksjon og tolkninger i forbindelse med mangfold.

4.2.1 Hvordan lærerne snakker om mangfold

Alle lærerne gir uttrykk for at de ser på mangfold som noe positivt, og problematiserer i ulik grad hva mangfold kan være. Flere av lærerne trekker blant annet frem at det å ha flerkulturell bakgrunn også gjelder elever med for eksempel amerikansk og polsk bakgrunn, eller at man kan være ha en norsk og en utenlandsk forelder. Dette viser at lærerne ikke bare ser på elever med flerkulturell bakgrunn som elever som kommer fra ikke-vestlige land. Gullestad (2001) påpeker at det er en tendens i Norge at man definerer mennesker som utenlandsk eller innvandrere på bakgrunn av at de oppfattes som synlig forskjellige. I denne «synlige» ulikheten ligger stereotypier som mørk hud, rart navn, aksent og religiøs tilknytning som noen typiske trekk for kategorien innvandrere. I ordboken betyr ordet innvandrere alle som kommer fra steder utenfra

Norge, ordbokdefinisjonen «innvandrer» og ordet slik det blir brukt i Norge sammenfaller altså ikke (Gullestad, 2001, s. 45).

Lærerne kommer også inn på markører for det å ha flerkulturell bakgrunn, der de sier at det er noen som ser ut som de kommer fra andre steder, men at det samtidig er vanskelig å vite om de er adoptert eller om familien har lang botid i Norge. Dette kan tilsi at lærerne opplever det som vanskelig å snakke om etnisitet og elevenes bakgrunn, da de som sagt ikke ønsker å definere elevene som noe de er usikker på om elevene selv definerer seg som. Samtidig så viser påpekningen av at elever kan «se ut som de kommer fra andre steder», at også i skolen finnes det tanker om at hudfarge og utseende definerer identitet og etnisitet. Noe som Gullestad (2002) kaller for rasialisering i det norske samfunnet, der «hvithet er blitt en underforstått dimensjon ved det å være norsk blant flere. Innenfor rasialisering snakker man et strukturelt problem i samfunnet der man fokuserer på å endre hverdagspraksiser som er ekskluderende og diskriminerende, det er samfunnet som må ta ansvar for at diskriminering og rasisme opphører. Videre kritiseres rasialisering av noen med tanke på at fokuset ikke ligger på enkeltpersoners handlinger, og dermed kan man risikere at personer blir fratatt ansvar for diskriminerende ytringer (Spernes, 2012, s. 190).

Ragnvald forteller at han nettopp har hatt om nasjoner med elevene, og at elevene da trakk frem blant annet språk som en naturlig markør på hvilken nasjonalitet man føler seg som. Videre er det en elev som trekker frem hudfarge, Ragnvald forteller:

Så kommer det og en elev da som sier at hudfargen din har noe å si, på en litt sånn naiv måte, også forstår jo jeg hva han sier, men så samtidig så er det jo viktig å få frem at det ikke er noe avgjørende for at du er norsk. Det er jo veldig mange som tenker i de baner, og det er ikke en elev som liksom kaster det ut som skjellsord, han sier ikke at du ikke kan være norsk hvis du er mørk, han sier ikke at hudfarge teller, men han sier at hudfarge kan være en markør, men mange andre i klassen reagerer veldig på det, liksom: «Sånn kan du ikke si!» Så de har jo en, de er mye bedre oppdratt antirasistisk enn det jeg var eller min generasjon var. Informant Ragnvald

Ragnvald gir altså et eksempel fra undervisningen som handler nettopp om det Gullestad (2002) skriver om at rasialisering, og at hudfarge og avstamning er tanker som finnes i debatten om hva som skiller Nordmenn og innvandrere. Ragnvald forteller samtidig at han ikke tror at eleven mente noe vondt med det han sa, men det viser at disse tankene om at hudfarge kan definere nasjonalitet finnes i samfunnet. Videre sier også at mange andre i klassen reagerte på det eleven sa og ga beskjed om at slikt kunne man ikke si, og at det ikke stemte. Ragnvald trekker inn at elevene er antirasistisk oppdratt, noe som sentralt innenfor flerkulturell og interkulturell pedagogikk der man jobber med å bekjempe diskriminering og fordommer (Banks, 2009; Hauge, 2014; Spernes, 2012). Ragnvald forteller videre om hvorfor han tror elevene er mer antirasistiske nå enn tidligere, og sier at holdninger hos foreldre vil spille inn, og at det at man kjenner ulike mennesker med opprinnelse fra ulike land fører til mindre fremmedfrykt og fiendtlighet. Dette kan sammenfaller med det Eriksen og Sajjad (2015) skriver i forbindelse med stereotypier, der man kan få utfordret fordommer og generaliseringer i møte med andre mennesker.

Når vi snakker om mangfoldet på Bjørken skole sier Beate:

Ja altså, mangfold føler jeg at denne skolen er ganske, at det er en av de tingene som gjør vår skole veldig unik. Det er ofte det jeg reklamerer litt for også, det mangfoldet vi har, at det er mange ulike kulturer som smelter sammen, og ulike typer folk, det gjør at det er en høy grad av toleranse ovenfor andre, og inkludering. Det er lite motepress, vi er en av de skolene som kommer best ut på lite mobbing, om vi faktisk ikke er på toppen, så det syns jeg er veldig fint. Vi er veldig raus med hverandre, vi tolererer mye, vi ser mange typer forskjellige folk, vi vet at folk vokser opp på litt ulik måte, men man skiller seg ikke ut selv om man har et hjem som ikke er som alle andre - for det har alle liksom. Så ja det syns jeg er fint. Informant Beate

Beate forteller at det store mangfoldet på skolen er en styrke og noe som bidrar til at man kjenner til at folk er forskjellige og tolererer mye, og høy grad av inkludering. Det Beate forteller om mangfoldet på skolen kan sammenlignes med kunnskapsdepartementets definisjon av en flerkulturell skole. Der trekkes det frem at ulikheter i språk, kultur, religiøs bakgrunn kan være en verdifull kilde til kunnskap og forståelse, og bidra til aksept og anerkjennelse av

ulikheter (Kunnskapsdepartementet, 2007). Det Beate forteller viser at hun muligens har et ressursperspektiv på mangfold der hun ser på det som en berikelse. Dette kommer frem når hun blant annet sier at skolen er unik og at hun reklamerer for mangfoldet de har på skolen. I en skole der man reklamerer for mangfold som noe positivt kan man si at elevene uansett hvor de kommer fra kanskje vil oppleve at de får anerkjennelse, i dette tilfellet for at de er forskjellige. Med tanke på Honneths (2006) teori om selvverdsettelse, er nettopp det å bli anerkjent som forskjellig og unik fra andre som kan føre til en positiv selvverdsettelse og dermed identitetsdanning i den sosiale sfæren. Ved å vise at forskjellige egenskaper verdsettes i samfunnet og på skolen kan elever oppleve at de får anerkjennelse til å tørre å være seg selv, de blir støttet til selvrealisering.

Videre trekker også Beate linjer mellom mangfold og toleranse, inkludering, raushet og lite mobbing noe som viser at Beate ser på mangfoldet som en verdifull kilde til å skape forståelse for andre mennesker. Beate forteller også at man ikke skiller seg ut selv om man kommer fra et litt annerledes hjem fordi det er så vanlig på denne skolen. Dette kan tolkes som at Beate ser på mangfold som normaltilstanden noe som både Hauge (2014) og Spernes (2012) trekker frem som avgjørende for å ha en flerkulturell skole i praksis. Det at elevene får oppleve så stort mangfold på skolen kan sies å være en styrke, da de får oppleve på kroppen at folk er forskjellige og at man likevel kan fungere fint sammen. Innenfor flerkulturell utdanning er det å få innblikk i ulike perspektiver innenfor mangfold sentralt (Banks, 2009), noe man kan si at elevene får naturlig på Bjørken.

Det Beate forteller om at man ikke skiller seg ut selv om man vokser opp i et hjem som ikke er som alle andre – for sånn er det for alle, kan også tolkes noe motstridende. Dette fordi hun peker på ulikhet og likhet samtidig. Hun sier at elevene blir «lik» på bakgrunn at de er ulik, og at man ikke skiller seg ut. Da kan det oppfattes som at det å skille seg ut er noe negativt, og noe som likevel ikke skal fremheves. Samtidig kan det tolkes som at Beate mener at mangfoldet fungerer som et middel for at elevene kan skape tilhørighet til hverandre på skolen. Der de opplever at de har noe felles og dermed identifiserer seg som et fellesskap. Å ha noe felles å identifisere seg med er uansett ikke noe man kommer unna når det gjelder kollektiv identitet, det handler om det som er likt (Eriksen, 2001c). Når vi snakker om elevsammensetningen på skolen og i

klassen sier også Geir at når man har mange elever med forskjellig bakgrunn så blir det egentlig likt som alle andre, og at man dermed ikke tenker over det:

Vi telte nå i klassen min, og der er det sikkert halvparten da, uten at jeg tenker over det i det hele tatt egentlig. Så det er rundt halvparten som har en eller annen, men det kan være så enkelt som at noen har amerikansk eller finsk bakgrunn sant, mange har jo altså, noen har bakgrunn halvveis fra Tyrkia f.eks. men har norsk navn, og ene forelderen er norsk sant. Så man ser ikke eller tenker over at de skal ha noen annen bakgrunn i det hele tatt. Men det er det fine da, når det er så mange som har forskjellig bakgrunn så blir det egentlig litt likt som alle andre, så derfor tenker man egentlig ikke noe over det. Informant Geir

Begge lærerne forteller altså i intervjuene at mangfold og forskjellighet er bra og at de snakker med elevene om at det er flott at folk er forskjellige, og at alle må få være seg selv. Samtidig så sier også lærerne at når alle er forskjellige så blir det likevel likt og man skiller seg ikke ut. Noe som kan føre til at det å være annerledes blir sett på som noe negativt som man ikke skal snakke om. Gullestad (2001) tar opp dette, og skriver at ideen om likeverd kan føre til ideen om likhet, der mennesker ofte må føle seg like for å mene at de passer sammen. Denne likheten trenger ikke å være observerbar likhet, men det handler om å fremheve det som oppfattes som likt. Mennesker synes altså til å måtte føle seg like for å se på hverandre som likeverdige. I forbindelse med dette trekkes det som er felles i samvær frem, og det som er ulikt nedtones så langt det er mulig (Gullestad, 2001, ss. 35-36). I dette tilfellet kan man si at det å trekke frem at man ikke skiller seg ut og fremheve det som at det skaper likhet plasserer et paradoks om at likhet er målet uansett hvor bra det sies at man er forskjellig.

Lidén (2001) peker på at selv om enhetsskolen brukes mindre som retorisk begrep nå, så er idégrunnlaget fortsatt bærende og kan være med å påvirke ideologien om likhet. Der målet om utjevning og like muligheter skal oppnås ved at alle tilegner seg en felles standard, og språklige, sosiale og kulturelle ferdigheter på tross av ulike utgangspunkter. I dag brukes ofte fellesskolen som begrep, men det innebærer ikke noen ideologisk endring sammenlignet med enhetsskolen (Lund, 2017b, s. 30). Eriksen (2017, s. 52) peker også på at likhetsidealet er rådende i den norske skolen både før og nå. Denne ideologien om likhet kan kanskje være med på å skape motsetninger mellom mangfold som noe positiv og likhet hvis det kommuniseres underbevisst

at likhet er målet og forskjellene ikke anerkjennes som noe positivt. Likhetsideologien kan også være med på å forklare at det er utfordrende for lærerne med fokus på at forskjellighet skal fremheves som noe positivt, samtidig som likhet ligger i bakhodet etter så mange år med fokus på likhet og likeverd i den norske skolen. Jeg finner det også interessant at det er lærerne på de skolene med størst kulturelt mangfold som sier mellom linjene at når alle er forskjellig skiller man seg ikke ut, kanskje de føler at de må bekrefte ovenfor andre at deres elever ikke er annerledes. En annen tanke kan være som nevnt ovenfor at lærerne mener at det oppstår et positivt fellesskap i kraft av det å være forskjellige.

Sverre forteller at for han handler mangfold mer om livssyn og kultur enn etnisk mangfold. Han problematiserer det at mangfold kan være ulike ting, og at det ikke bare handler om opprinnelse. Ifølge forskningslitteraturen kan man si at etnisitet handler om det de som tilhører de etniske gruppene ser på som relevant for sin inndeling (Barth, 1969) (Eriksen & Sajjad, 2015). Religion eller livssyn kan også ifølge Eriksen & Sajjad (2015) definere en etnisk grense hvis det er det medlemmene vektlegger. Dette kan tolkes som at Sverre prøver å få frem at han ikke ser på mangfold som utelukkende etnisk opprinnelse, noe som sammenfaller med det Moen (2014) skriver om at mangfold i skolen er sammensatt. Dette indikerer at Sverre mener at skolen ikke er mangfoldig kun på grunn av at det går elever fra ulike land der eller at det går elever med foreldre fra andre land der, men at mangfold kan være mange ting. På spørsmål om hva mangfold er for henne svarer Hilde:

Altså nå hoppet jeg jo rett over på dette med fargespill, jeg vet ikke om det er Nygård som arrangerer det eller hva det er. Der er det jo sånne forskjellige kulturer som skal lage musikk og sånne type ting, også fremføre det i Grieghallen. Men nei det er jo et ord som gir meg mye positivt, mangfold tenker jeg på mye av noe, velferd, og at det er mye å velge i. Informant Hilde

Hilde kobler altså mangfold sammen med ulike kulturer der man viser frem musikk og andre ting. Hilde sier også at mangfold for henne er noe positivt og at det betyr at man har mye av noe, og at det er mye å velge i. Her kan man si at Hilde heller mot et ressursperspektiv på mangfold samtidig som hun kanskje også har litt fokus på det å feire mangfoldet på enkeltdager.

Dette er noe som er kritisert hvis mangfoldet bare synliggjøres ved spesielle anledninger (Hauge, 2014; Spernes, 2012; Øzerk, 2008).

Ragnvald på Rødlien sier at de fleste elevene på skolen der han jobber har så lang botid i Norge at de ikke skiller seg ut på den måten, og at de på skolen gjerne brukes begreper som flerkulturell, tokulturell og kanskje fremmedkulturell, for å snakke om mangfoldet på skolen. Ragnvald sier videre at han syns fremmedkulturell er negativt ladet, så det er ikke et begrep han liker å bruke. Når Ragnvald sier at elevene ikke skiller seg ut på den måten tolker jeg det som at han trekker en sammenligning mellom det å ha flerkulturell bakgrunn og ha behov for ekstra støtte i skolehverdagen. Dette kan peke mot det Hauge (2014) kaller for et problemorientert fokus på mangfold. Man ser på mangfold som et problem som går over når elevene «overvinne» utfordringene de opplever i forbindelse med å ikke ha tilstrekkelig kompetanse i norsk. Videre kan det tolkes som at elevene som ikke har noen utfordringer med tanke på språk heller ikke blir anerkjent for bakgrunnen sin, og dermed kanskje heller ikke den kulturelle kapitalen de bringer med seg til skolen. Det kan virke som at så lenge elevene har bodd lenge i Norge vil de ikke bli oppfattet som at de representerer kulturelt mangfold. Dette gjerne fordi lærerne ikke ønsker å definere dem som noe annet enn norsk. Under forutsetning at elevene selv definerer seg som bare norsk kan dette oppleves som en god ting. Samtidig vises det ikke noe anerkjennelse for at man kan ha tilhørighet til ulike dimensjoner av identiteten sin enn bare den norske, noe som videre kan føre til mangel på identitetsbekreftelse for hele seg i skolen.

Geir jobber på en Granen skole, en skole med ganske stort kulturelt og etnisk mangfold, der omtrent halvparten av eleven har en form for tilknytning til andre land. Geir forteller om hva han tenker på innenfor begrepet mangfold: «Jeg tenker på det at vi er forskjellige, altså forskjellig bakgrunn, hvor vi er i fra, både innad i Bergen og annet, sosioøkonomisk tilstand, noen er kommet som innvandrere til landet, så det kan være så utrolig forskjellig». Geir sier at på grunn av sammensetningen på skolen og i klassen så bruker de egentlig ikke så mange begreper for å snakke om mangfoldet, og han sier først at han syns det ville vært rart å ha så mye fokus på det at de har mange elever med ulik bakgrunn. Dette kan sammenfalle med det at lærerne syns det er vanskelig å anerkjenne elevenes bakgrunn, og diskusjonen om at ulikhet ikke fremheves (se Lidén 2001). Likevel sier Geir at de snakker om at de er forskjellige og bruker eksempler på hvordan folk kan være forskjellige, og at flerkulturell kanskje blir brukt som et ord om mangfoldet på skolen

hvis man skal snakke om det. Hvis man trekker inn trekke identitet og kategorisering med tanke på det Geir sier, det kan også tolkes som at han mener at siden de har så mange elever fra forskjellige steder så vil det være rart å kategorisere dem i en gruppe. Dette er også noe som Spernes (2012) problematiserer med tanke på bruken av begrepet minoritetsspråklige elver i Norge, de er ikke en homogen gruppe.

4.2.2 Synliggjøring av mangfold

Dette underkapittelet handler om hva lærerne forteller når det gjelder synliggjøring av mangfold. Økt synliggjøring av det kulturelle mangfoldet kan gi mulighet til at deltakerne i skolen kan dele verdier, væremåter og sosiale, symbolske og materielle bånd. Synliggjøring kan føre til økt tilhørighet og inkludering (Yuval-Davis, 2006). Synliggjøring kan videre kan føre til anerkjennelse av ulikhet og det å være annerledes, og at alle elevene får oppleve at deres kapital er gyldig og verdsatt i skolesammenheng. Hauge (2014) foreslår en rekke ulike måter skoler kan synliggjøre det kulturelle mangfoldet på i skolehverdagen. Man kan for eksempel dekorere veggene på skolen med flerkulturelle markører som plakater fra ulike land, skrift med språk fra ulike land, eller flagg. Et annet forslag kan være å henge opp bilder av elever og lærer i ulike læringssituasjoner der man får frem mangfoldet blandt menneskene på skolen (Hauge, 2014, s. 145). Spernes (2012) skriver at det å ønske velkommen på ulike språk på skolen kan føre til at foreldre føler seg velkommen når de gjenkjenner sitt språk i møte med skolen. Markering av ulike nasjonaldager trekker også frem som noe man kan markere for at alle skal oppleve anerkjennelse for sin bakgrunn (Spernes, 2012, ss. 201-203). Dette kaller jeg i det følgende for en direkte synliggjøring av mangfoldet.

Samlet sett virker det i hovedsak for meg som at lærerne synes det er noe utfordrende å synliggjøre mangfoldet direkte på den måten Hauge (2014) og Spernes (2012) foreslår at man kan gjøre det i skolehverdagen, som det å benytte ulike språk og flagg, og markering av ulike nasjonaldager. Ingen av lærerne forteller at mangfoldet blir synliggjort i form av disse tingene, men de forteller likevel om noen situasjoner der de trekker mangfold inn i undervisningen og synliggjør mangfoldet på andre litt mindre direkte måter.

Hilde er kanskje den som i størst grad forteller at hun benytter mangfoldet aktivt i undervisningen. Hun sier for eksempel tidlig i intervjuet at det er viktig å prøve å få mangfoldet til å bli en ressurs, og at man for eksempel kan benytte det i undervisningen hvis man har elever

som tilhører ulike trossamfunn. Hilde sier at man selvfølgelig må høre med elevene på forhånd, noe som også ifølge Moen (2014) er viktig slik at man ikke fremmedgjør elever som ikke identifiserer seg med foreldrenes religion eller kultur. Det at elever som ønsker det får lov til å fortelle om sin kultur i undervisningen kan være med å anerkjenne deres bakgrunn og kapital som gyldig kapital i skolesammenheng. Hilde forteller at hun har hatt en elev fra Syria som har skrevet fortelling om reisen sin fra Syria til Norge og lest den i klassen, dette kan være nyttig for alle elevene da de får autentiske innblikk i hvordan det kan føles å måtte flykte der får høre det fra en som har opplevd dette selv. Samtidig får også eleven som foreller anerkjennelse for sin spesielle særegenhet, og det spesielle han kan tilføre til fellesskapet i klassen. Ifølge Honneth (2006) er dette sentralt for selvverdsettelse og identitetsbekreftelse. Hilde forteller videre at de en gang i året har en tverrfaglig reisefestival på skolen:

Mhm ja, vi har jo en gang i året sånn reisefestival på en måte, der gruppene skal velge seg et land også skal de ha mat fra det landet eller informasjon fra det landet, også skal de på en måte overtale de som kommer rundt i båsene til å reise til det landet da. Da er det jo kniving om å få de elevene som ikke er norske på gruppen din, for da har du større sjans for å få en bra bod, så det har jo vært litt kult. Da har vi masse forskjellig farger og mat der, også kommer foreldrene inn og går rundt og spiser, og møter og hører på elevene så ja, det er en litt sånn kul greie som vi prøver å få til en gang i året. Informant Hilde

Det Hilde forteller om reisefestivalen kan minne Norsk senter for flerkulturell opplærings (NAFO) undervisningsopplegg om reiselivsmesse. Dette undervisningsopplegget er et forslag til hvordan skolen kan benytte det språklige og kulturelle mangfoldet, det blir også nevnt at det bør legges til rette for at elevene skal få brukt sine ulike erfaringer og ressurser i opplegget (NAFO, 2013). Hauge (2014) trekker også frem at man kan tilrettelegge undervisningen slik at elevene med flerkulturell bakgrunn blir ressurser for resten av klassen. Der de opplever at noe de kan, som språk blir ansett som nyttig i skolesammenheng. Gløkken (2015) skriver at elever som har arbeidet med flerspråklige undervisningsopplegg der deres språk ble verdsatt og anerkjent i etterkant har sagt: «Det var ingen som visste at jeg kunne swahili. Det er først nå de kjenner meg på ordentlig». Man kan altså si at et slikt undervisningsopplegg være med på å gi elevene med flerkulturell bakgrunn anerkjennelse for det særpreget de bringer med seg til skolen. Dette er også noe Hilde fremhever når hun sier at alle vil ha «de ikke norske» på sin gruppe slik at de kan få en bra bod, dette viser at elevene i forbindelse med reisefestivalen anser

kapitalen som elevene med flerkulturell bakgrunn bringer med seg som gyldig og relevant kapital. I feltet som reiselivsfestivalen representerer vil de krysskulturelle elevene oppleve at de innehar symbolsk kapital. Elevene med flerkulturell bakgrunn får anerkjennelse for at de har tilhørighet til andre steder enn Norge, noe som kan være med på at elevene selv verdsetter dette.

På videre spørsmål om Hilde tror at dette prosjektet kan være med å åpne elevenes øyne mot verden og gjøre at elevene ser mer verdi i andre sin kultur sier Hilde at hun tror nok det kan være med på å gjøre det. Samtidig fremhever hun at foreldrenes holdninger og det at de reiser mye også vil spille inn. Det kan derfor først virke som at Hilde ikke vurderer at reiselivsmessen har et særskilt formål om å drive med kulturell inkludering, men seinere i intervjuet henviser Hilde tilbake til reisefestivalen når vi snakker om elevene får anledning til å vise frem kulturelle momenter på skolen. Dermed kan det likevel virke som at Hilde trekker sammenligning mellom synliggjøring av mangfold og reisefestivalen. Samtidig sier Hilde i sitatet at det er kniving om å få de eleven som er «ikke norske» på gruppen din noe som kan henviser til en «oss» og «dem» tankegang, der man definerer elever med flerkulturell bakgrunn som at de er noe annet enn «oss nordmenn». Dette kan vise at det er vanskelig å snakke om elever med flerkulturell bakgrunn eller minoritetsspråklige elever. Man kan lett ende opp med å snakke på en litt ekskluderende måte og kategorisere, selv om man egentlig mener å snakke om inkludering. Dette ser ut til å gjelder for alle informantene, jeg tolker det som at mangfold kan være vanskelig å snakke om og man er redd for å trø feil. Spernes (2012) påpeker at inndeling i grupper gjør det enklere å skape oversikt, men at man ved å snakke om elever i grupper ut i fra bakgrunn samtidig kan ende opp med unødvendig kategorisering.

Beate forteller i forbindelse med synliggjøring av mangfold hva hun tenker om det å snakke om mangfold og opprinnelse ovenfor elevene:

Ja altså med elevene da så liker jeg hvert fall å ikke i så veldig stor grad poengtere det på noen måte, har du foreldre som er fra et annet land, men du har vokst opp her og sånn, så er det stor sjans for at du føler deg ganske norsk og enda viktigere bergensk. Så jeg vet at andre lærere gjerne har litt sånn fokus på det, og at de trekker frem skikker og tradisjoner og undersøker om det går an å ha mat fra andre land og lignende. Det er jo positive tiltak, men samtidig føler jeg også at det er en liten risiko for at man fremmedgjør de litte granne,

så hvordan jeg titulerer de er veldig lite basert på hvor foreldrene kommer fra.

Informant Beate

Beate mener altså at man ikke bør ha så mye fokus på om elevene har foreldre fra andre steder, og at man må være forsiktig så man ikke fremmedgjør elevene. Hun trekker frem at hvis man har vokst opp i Norge så er sannsynligheten stor for at man føler seg norsk, eller som hun sier, enda viktigere bergensk. Da kan elevene oppleve det som stigmatiserende hvis man blir utpekt som annerledes fordi foreldrene kommer fra et annet land, og hvis skolen antar at de identifiserer seg med foreldrenes hjemland. Skrefsrud (2018) fremhever at dette er noe lærere med mangfoldskompetanse er oppmerksom på. Elevene bør få slippe å oppleve at man setter likhetstegn mellom elevenes kulturelle bakgrunn og foreldrenes. Seinere sier Beate også at hvis det var hun som hadde flyttet til Norge så hadde hun hvert fall ønsket å få muligheten til å bli ansett som en av Bergenserne. Jeg tolker det som at hun mener at inkludering er viktig for tilhørighet, slik som også Yuval-Davis (2006) skriver om. Beate sier altså at man bør gi elever med flerkulturell bakgrunn mulighet til å bli ansett som en av det norske folket, på denne måten kan vi si at man blir gitt muligheten til å bli inkludert som medlem i befolkningen, og ikke som en utenforstående. Man kan si at Beate ikke vektlegger forskjeller mellom «oss» og «de andre» når hun snakker om elevene, hun mener at hun som lærer ikke bør vektlegge kategorier som kan fremmedgjøre og skille elevene ut som «ikke norske». Når Beate snakker om elevsammensetningen i klassen sin sier hun:

Den er ganske lik (som på skolen), altså det er mange som stammer fra andre steder, eller gjerne bare har en forelder som stammer fra et annet sted, det har jeg noen av. Kanskje litt høyere andel *klassiske norske*, vi er nede i 23 elever, også er det 50-50 med gutter og jenter, hvis det var spennende. Informant Beate

Beate sier her at elevene stammer fra andre steder istedenfor å si at de er fra et annet land eller har en annen etnisitet. I tillegg sier hun klassiske norske når hun skal forklare at noen av elevene har to norske foreldre. Dette tolker jeg som at Beate vil la elevene definere seg selv, og at hun som hun sier ikke ønsker å fremmedgjøre dem. Seinere når Beate snakker om elevene sier hun «elever som har utenlandske foreldre» når hun snakker om elever som er født i Norge eller har bodd her veldig lenge, noe som også gir rom for at elevene får velge sin egen identitet.

Videre får Beate spørsmål om hva hun tenker på når hun hører begrepet kulturell inkludering, og hun svarer da at hun tenker på slike ting som hun nettopp har nevnt som for eksempel det å ha kulturdager, matretter og sånn. Samtidig så sier Beate at hun også tror det kan være positive ting, men at da er man avhengig av at foreldrene stiller opp og synes det er kjekt. Beate tenker altså på kulturell inkludering som spesielle dager der man trekker frem mangfoldet, noe som sammenfaller med det Øzerk (2008) og Hauge (2014) kaller for en eksotifisering eller feiring av mangfold på enkeltdager. Samtidig er det som sagt på Beates skole sånn at elevene med flerkulturell bakgrunn er i flertall på skolen. Dermed kan det være at Beate ikke ser det nødvendig å drive inkludering spesielt med tanke på kulturelle momenter, da skolen er svært sammensatt av ulike kulturelle bakgrunner og opprinnelsesland. Majoriteten innehar gjerne ikke definisjonsmakten på samme måte som på skoler der elevene med flerkulturell bakgrunn er i mindretall. Denne tankegangen om å drive med generell inkludering kommer også frem seinere i intervjuet da Beate trekker frem trivselsleker på skolen som noe av det hun synes kan fungere som mest inkluderende for alle elevene uansett bakgrunn. Samtidig så er det på Beate sin skole elevene med to norske foreldre som opplever at de ikke blir inkludert i det sosiale feltet blant elevene, noe som også kan være en årsak til at Beate ikke ser behovet for å trekke inn kulturelle momenter direkte i skolehverdagen.

Beate er ikke aleine om å være litt kritisk til kulturdager og lignende fremstillinger av mangfold. Basha & Kjørven (2018) diskuterer nettopp dette med at flere forskere er kritisk å feire mangfoldet på enkeltdager i sin studie. Øzerk (2008, s.223-224) er den av dem som er kritisk fordi det kulturelle mangfoldet da kan fremstå som eksotiske happenings og ikke som en del av den norske kulturen ellers. Det fremstår som noe annerledes enn majoritetskulturen. Dette sammenfaller med det informanten Beate peker på med at det er en risiko for fremmedgjøring, og det kan dermed skapes oppfatninger om «oss» og «dem». Hauge (2014) tar også opp at hvis slike flerkulturelle markeringer bare skjer en gang i blant, og det flerkulturelle ellers i skoleåret ikke er en integrert og naturlig del av skolehverdagen, så vil disse markeringene bare være overfladisk pynt, og ikke være positivt for å anerkjenne kulturelt mangfold (Hauge, 2014, s. 33).

Basha & Kjørven (2018) undersøker i sin studie hvordan en slik flerkulturell markering foregår og hvordan det oppleves av minoritetsforeldrene, de finner at selv om festivalen på utsiden kan virke stereotypisk og se ut som den fremmer et statisk kultursyn så har den en annen funksjon

i samspillet mellom mennesker. Slike festivaler gir blant annet minoritetsforeldrene mulighet til å være vert i det norske samfunnet noe som de kanskje ellers sjelden får muligheten til. De får vise frem sin kultur, og oppleve anerkjennelse og interesse fra andre (Dewilde, Kjørven, Skaret, & Skrefsrud, 2018). Gullestad (2002) trekker også frem oppfatningen om at mennesker med flerkulturell bakgrunn blir sett på som gjester i Norge uavhengig av hvor lenge de har bodd her, og peker på problemet med dette. Kanskje muligheten til å være vert på lik linje med majoritetsforeldrene på slike arrangementer kan føre til bedre inkludering og øke tilhørigheten.

Studien til Basha & Kjørven (2018) viser at minoritetsforeldrene, og barna deres opplever festivalen som en viktig dag der de kan vise frem kulturen sin, og lære andre kulturer å kjenne (Basha & Kjørven, 2018). En slik dag kan gi minoritetsforeldre og barna deres muligheten til å delta i et felt der deres kulturelle kapital og habitus blir gitt verdi. Studien viser altså at kulturelle arrangementer kan oppleves som positive hvis innholdet er gjennomtenkt, til tross for at de er kritisert av flere forskere. Dewilde et al. (2018) skriver også at slike arrangementer kan være med på å minne skolene på hva de burde gjøre hele tiden, nemlig inkludere og anerkjenne det kulturelle mangfoldet. I tillegg fortalte skoleledere i Dewilde et al. at de opplevde at kulturelle arrangementer førte til forbedring i samarbeidet med minoritetsforeldrene, og at foreldre stolte på mer skolen etter at de hadde gjennomført flere slike arrangementer. I studien fortalte også en av minoritetsforeldrene at de ønsket at elevene skulle få vise mer fra kulturen sin også ellers i skoleåret. Noe som kan vise at minoritetene selv også ønsker at skolen skal anerkjenne deres kapital, og det særegne de kan bidra med til fellesskapet.

Slike festivaler kan også være med på å gi skoleledelsen og lærerne innsikt i og erfaringer med kulturelt mangfold, og skape bevissthet for den mangfoldige elevgruppens ulike behov (Dewilde, Kjørven, Skaret, & Skrefsrud, 2018, s. 10). Disse studiene viser altså at deltakerne, på slike flerkulturelle festivaler opplever anerkjennelse og synes det er en viktig dag der de kan vise frem sin kultur. Det er jo dem festivalen er laget for, ikke som en fremvisning for utenforstående. Det er likevel viktig å reflektere over innholdet på slike festivaler, og sørge for at de nettopp fungerer som inkluderende sosiale hendelser, og ikke utstilling av kulturelle artefakter uten noe mer innhold. Videre er det også sentralt å synliggjøre mangfoldet ellers i skolehverdagen også, slik som Hauge (2014), Spernes (2012) og Lund (2017) fremhever. Ved å synliggjøre mangfoldet kan man som nevnt vise anerkjennelse for alle elevenes bakgrunn, og samtidig sørge for at alles kulturelle kapital blir verdsatt i skolehverdagen. I denne studien er det kun Hilde som forteller om det som kan minne om en happening innenfor mangfold med

tanke på reiselivsfestivalen. Samtidig så forteller også Hilde at hun forsøker å inkludere mangfoldet i undervisningen også for eksempel i religionstimene, eller at elever får muligheten til å fortelle noe fra sin bakgrunn. Man kan dermed si at mangfoldet på Hilde sin skole både blir inkludert i hverdagen og i form av spesielle happenings der mangfoldet er i fokus. På denne måten vil mangfoldet både bli anerkjent i hverdagen som normaltstanden, samt få ekstra fokus på enkeltdager der mangfoldet og familiene med flerkulturell bakgrunn kan få oppleve å være i sentrum. Videre kan deres ressurser blir ansett som en gyldig kapital på disse dagene og i det sosiale og kulturelle feltet på skolen, og det kan bidra til perspektivutvidelse for majoriteten.

Beate nevner også at man er avhengig av at foreldrene stiller opp ved slike arrangementer, noe som hun synes kan være utfordrerne fordi de sjeldent tar initiativ, samtidig så sier hun at de hadde sikkert stilt opp og likt det hvis man hadde spurt dem direkte. Som vist i studien til Dewilde et. al (2018) så kan slike dager muligens påvirke foreldresamarbeidet med skolen, og medføre at minoritetsforeldre føler seg mer inkludert i barnas skolegang, samt at de føler at skolen ser dem som en ressurs og verdsetter deres bakgrunn. En kulturdag eller flerkulturell festival kan derfor ifølge Dewilde et. al (2018) være med på å skape en inngang for et bedre foreldresamarbeid.

Man kan deretter stille spørsmål om hvorfor foreldre ikke tar initiativ på skolen, er det fordi de føler at deres kunnskap ikke er etterspurt i skolen eller kanskje fordi de ikke har fått nok informasjon om at det er mulig å ta initiativ? Dette er noe som Hauge (2014) Spernes (2012) Moen (2014b) tar opp i forbindelse med en flerkulturell skole og foreldresamarbeid. Flere av lærerne i studien problematiserer foreldresamarbeid der de stiller spørsmål ved om de som skole har gitt foreldrene god nok informasjon, eller om det handler om kulturforskjeller eller utfordringer med språk og misforståelser når det ikke går som ønskelig i samarbeidet med foreldre. Beate forteller at de på Bjørken skole har opplevd at foreldrene gjerne ønsker å stille opp, men at de ikke helt skjønner de sosiale kodene og hva ting innebærer. Skolen har derfor laget et program der en lærer har ansvaret for å følge opp foreldre og sørge for at kommunikasjonen går på foreldrenes premisser. Dette kan tilsi at Bjørken skole har et ressursfokus på mangfold i forbindelse med foreldresamarbeidet. Noen av de andre lærerne trekker frem at foreldresamarbeid kan være særlig utfordrende på grunn av språk og det de opplever som kulturforskjeller, samt at foreldrene ikke har samme syn på skole som man har i

Norge. Jeg tolker det dermed som at lærerne totalt sett har en blanding av ressurs og problemorientert fokus på mangfold innenfor foreldresamarbeidet.

Geir underviser nå på 10.trinn og forteller at de i fjor hadde en elevkveld der de inviterte foreldre, da skulle elevene servere mat til foreldrene i grupper. Innholdet og maten fikk elevene velge helt selv, noe som Geir forteller han mener er viktig. Geir sier at elevene lagde menyer inspirert av hvilken bakgrunn de har, og at de presenterte seg selv og litt om hvor de kom fra som en del av underholdningen. Det at elevene selv velger å fortelle om hvor de kommer fra, og lage mat som er inspirert fra bakgrunnen sin kan tilsi at de er stolte av den sammensatte identiteten sin. De ønsker å vise frem at de har tilhørighet til andre kulturelle momenter enn det norske også, og få oppleve anerkjennelse for dette. Geir forteller videre at alle foreldrene møtte opp, mens på foreldremøter er det bare 2/3 som pleier å møte opp. Dette kan tilsi at foreldrene synes det er viktig å gjøre noe sammen med barna, de får i tillegg oppleve å få anerkjennelse for sin bakgrunn og kapital, slik som foreldrene i studien til Dewilde et al. (2018). Videre kan man trekke inn Bourdieus tenkning og vurdere om det er sånn at noen av foreldrene opplever feltet på foreldremøtet som mer utfordrende enn feltet på elevkvelder sammen med barna sine. De opplever kanskje ikke at deres kapital har like stor verdi på foreldremøter. Det stilles muligens andre krav til kapital på foreldremøter enn på en hyggelig sosial kveld der barna står for underholdningen. Geir forteller også at de neste uke skal ha elevkveld sammen med foreldrene. Det at Geir trekker foreldrene aktivt inn skolens virksomhet kan tyde på at han ser på foreldrene som en ressurs og at de er viktig for barnas skolegang. Dette er også er i tritt med tankegangen i den flerkulturelle skolen (Hauge, 2014; Spernes, 2012), der også alle foreldrenes ressurser bør verdsettes.

Ragnvald forteller at foreldrene på hans skole ikke tar så mye initiativ til å vise noe eller fortelle om sin opphavskultur, men at de av og til lager internasjonal mat på kjøkkenet i mat og helse. Der foreldre og elever har vært med og vist frem ulike matretter fra hjemlandet sitt. Han forteller også at elever har kommet med kaker som er bakt med oppskrifter fra hjemlandet. De krysskulturelle elevene får altså oppleve at deres bakgrunn i noen tilfeller blir anerkjent og verdsatt i skolesammenheng, der mat blir en del av det de bringer med seg og får anerkjennelse for. Videre sier han at han tror de er flinkere til å trekke inn sånt på barneskolen, men at de

kanskje har et stort potensiale til å utnytte det på skolen. Hvis elevene med flerkulturell bakgrunn på Rødlien sjelden får mulighet til å trekke inn sine erfaringer og kapital i skolesammenheng kan dette være negativt med tanke på identitetsbekreftelse for elevene med krysskulturell bakgrunn og perspektivutvidelse for elevene med majoritetsbakgrunn (Hauge, 2014). Ifølge Honneths bilde av et solidarisk samfunn må alle bidrag inkluderes og anerkjennes i verdsettelsesnettverket, der man synliggjør og benytter alle ytelser som ressurser til læringsfellesskapet. I samfunn der ikke alle perspektiver inkluderes blir borgerne ifølge Honneth tilbudt en innskrenket danningshorisont.

På spørsmål om han viser ulike perspektiver på kultur og viser frem mangfold svarer Geir at han prøver å gjøre det innimellom og da gjerne i forbindelse med ting som skjer i verden, men at han skulle ønske det ble gjort enda mer. Det virker altså som at Geir selv er oppmerksom på at han ikke synliggjør mangfold i undervisningen i stor nok grad. Videre spør jeg om elevene får mulighet til å fortelle om kultur i undervisningen:

Mhm ja, det gjør vi. Kultur er jo alltid akkurat det du vil at det skal være, så det har de fått muligheten til, og av og til tar de med seg ting, gjerne godteri og litt sånn som det, som de tar med og gir det til klassen, så det skal til. Men man skal være litt forsiktig med det og, det skal være trygge rammer, for man vet ikke hva de har opplevd og hva de forteller, så man skal være litt forsiktig med hvordan man går frem der. Informant Geir

Geir forteller altså at elevene på skolen får anledning til å fortelle noe fra sin kultur hvis de ønsker det. Det kan tolkes som at han legger til rette for at elevene skal få delta på sine egne premisser, sånn som Moen (2014) fremhever som viktig. Samtidig trekker han frem at man skal være varsom, og gjerne snakke med elevene på forhånd slik at man vet hva de har lyst å dele med klassen. Geir sier også at det er veldig greit å høre hvordan de har opplevd ting hvis de eventuelt har bodd i utlandet, dette er et eksempel der elevene kan oppleve at deres erfaringer blir gjort relevant og verdsatt i fellesskapet, slik at de får identitetsbekreftelse.

Lærerne forteller at de opplever at lærebøkene er eurosentrisk og kan være en kilde til at elevene kan føle seg utenfor og lite anerkjent. Ragnvald sier at historiebøkene for eksempel egentlig er europahistorie og ikke verdenshistorie. Jeg spør Sverre om lærebøkene de bruker er gamle:

Ja, men ikke så gamle, altså de er jo fra etter LK06, men likevel, ganske drøye eksempler på stereotyper altså, både i bildemateriale men også i hva man etablerer som en norm. De er normative og veldig eurosentrisk de bøkene vi bruker, det er jo til og med KRLE bøkene. Vi har Horisonter fra LK06, de bøkene er så dårlig at jeg nesten ikke kan bruke boken. Så ja noen kjenner på det, andre får det ikke med seg, men de lærer jo ubevisst hvordan de skal plasser hverandre. Så lærebøker er et kjempe problem, som sagt så kan jeg nesten ikke bruke de, jeg må nesten lage alt mitt selv. Her har de oppdatert seg i spansk bøkene, de er hakket bedre altså det er de, men KRLE bøkene? De har jeg som et referanseverk for å se akkurat de enkleste tingene. Informant Sverre

Sverre forteller altså at han heller lager undervisningsmateriale selv istedenfor å bruke bøkene fordi han opplever de som stigmatiserende. Slik kan han synes å ha det som Skrefsrud (2018) omtaler som en god holdning til mangfold, der han tar ansvar for å utfordre maktstrukturer som kan hindre at elevene lykkes faglig og sosialt. Hauge (2014) skriver at når lærebøkene er eurosentrisk kan dette føre til at elever med flerkulturell bakgrunn kan føle seg stigmatisert, og lite anerkjent i undervisningen. Det kan komme en «oss» og «de andre» holdning til uttrykk (s. 112). Elevene kan oppleve at de i liten grad identifiserer seg med det som fremstilles i bøkene, og dermed kan de føle seg lite inkludert, noe som kan svekke tilhørigheten (Hauge, 2014, s. 162). Øzerk (2008) tar også opp dette og skriver at innholdet og bildene i norske lærebøker ikke speiler den flerkulturelle realiteten i samfunnet. Han skriver videre at lærestoffet virker ekskluderende ovenfor minoriteter og deres erfaringsverden. Det at lærerne er oppmerksomme på hvordan lærebøkene kan virke ekskluderende kan vise til at de er bevisst på hvordan læremidler enten kan støtte eller motarbeide det antirasistiske arbeidet i den flerkulturelle skolen (Hauge, 2014, s. 111).

4.2.3 Indirekte synliggjøring, refleksjon og tolkninger

På spørsmål om hvordan de trekker frem kulturelt mangfold og inkludering i undervisningen forteller lærerne at temaene er viktig og relevant i blant annet samfunnsfag der man kan vise

mangfold og snakke om at man kan gjøre ting på mange ulike måter. De trekker også frem at holdninger og verdier i forhold til mangfold bør gjennomsyre alt man gjør, og at man må tenke over hvordan man snakker for å unngå å ekskludere med språket. Lærerne er stort sett ikke så veldig konkrete i hva de legger i det å vise mangfold i samfunnsfag, annet enn at man bør belyse ulike perspektiver av saker.

Beate forteller at hun pleier å bruke litteratur i norsken som er skrevet fra synsvinkelen til noen som kommer fra et annet land eller har foreldre fra et annet land. Dette kan være en god måte å drive kulturell inkludering på en generell måte der man viser mangfold og ulike perspektiver uten å stå i fare for å gjøre noen spesielle elever til representanter eller utpeke de som annerledes (Spernes, 2012, s. 225). Elevene med flerkulturell bakgrunn kan kjenne seg igjen i litteraturen, og oppleve at deres kapital blir anerkjent uten at det blir særskilt fremhevet. Det at alle elevene kjenner seg igjen i det skolen formidler blir av blant annet Hauge (2014) og Spernes (2012) fremhevet for viktig i en flerkulturell skole. Banks (2009) fremhever også at det innenfor flerkulturell utdanning er det sentralt at læreren integrerer eksempler som viser mangfold i undervisningen, her kan litteratur være et godt eksempel. Litteratur som anerkjenner mangfoldet er også ifølge Spernes (2012) og Hauge (2014) en god måte å synliggjøre mangfold på i skolehverdagen.

Hilde forteller om at metaforer kan være vanskelig for elever med utenlandsk bakgrunn i norskfaget, og sier at elever med norsk språkbakgrunn ofte tar det for gitt at alle forstår hva man mener. Videre sier Hilde:

Vi har jo jobbet en del med metaforer, sånn ugler i mosen eller bjørnetjeneste, og jernteppe, eller hjerneteppe som elevene sier nå, hehe. Da tar jeg ofte ordtak og sånn fra andre land, sånn: «Dine føtter på mine øyne». som er et iransk uttrykk for at jeg gleder meg til å se deg igjen. Det er jo ting som vi ikke skjønner så mye av, men som er helt logisk for en fra Iran. Også snakker vi om hvor mange metaforer vi bruker og hvor vanskelig det kan være for ehm, andre elever. Informant Hilde

Hilde trekker altså inn ordtak fra andre land for å synliggjøre for elevene at man må være bevisst på at språk kan ha mange meninger. Det at Hilde trekker inn ordtak fra andre land kan være

med å vise mangfold for elevene og være bra for kulturell inkludering ved at hun integrerer ulike perspektiver i undervisningen (Banks, 2009). Hvis hun har elever med krysskulturell bakgrunn i klassen kan de oppleve at de har kunnskap om andre ordtak som man kan inkludere i undervisningen slik at de får anerkjennelse og majoriteten får perspektivutvidelse. Når Hilde skal fortelle at det kan være vanskelig for elever med flerkulturell bakgrunn stopper hun litt opp, før hun sier «ehm, andre elever». Dette viser igjen som påpekt at det kan være utfordrende for lærerne når de skal snakke om elever som har flerkulturell bakgrunn i skolen. Eriksen (2017) trekker frem at mange nordmenn ofte er redd for snakke om etnisitet. Antirasistisk opplæring i barndommen som fremmer at man ikke skal påpeke andres etnisitet eller «rase» kan gjøre det vanskelig når begrepene skal snakkes om. Eriksen finner i sin studie at lærerne ønsket at elevene skulle inkludere hverandre på tvers av etnisitet, men samtidig snakket de aldri om etnisitet med elevene. Ovenfor elevene skulle det ikke virke som at etnisitet hadde betydning, selv om elevene selv i høyeste grad gjorde det betydningsfullt. Eriksen skriver at jo mindre lærerne tematiserte etnisitet, jo mer opptatt ble elevene av det. Eriksen stiller på bakgrunn av dette spørsmål om det i skolen er mulig å snakke om etnisitet på en måte som ikke gjør det til tabu, men til en normal og integrert del av hverdagslivet på en skole (Eriksen I. M., 2017, s. 53).

Hilde forteller at hun bruker eksempler fra når hun selv har vært ute og reist i undervisningen. Der hun har blitt misforstått fordi ting som er positivt eller høflig i Norge, som for eksempel å holde åpen døren for noen, kan bety noe negativ eller uhøflig i andre land. Dette sitatet fra Hilde handler om det:

Så da kan jeg fortelle noen av disse historiene til elevene, og det syns de er veldig gøy. Det å høre hvordan jeg gjør noe jeg tror er snilt, men som blir tolket veldig dårlig. Så kan jeg fortelle om elever jeg har hatt som kommer fra enkelte steder i Afrika der de for eksempel ser ned når de snakker til meg, og jeg tolker det som respektløst, mens for de er det et tegn på respekt å ikke se noen som er eldre i øynene. Så vi snakker litt om sånne ting, og det går jo inn i samfunnsfag med normer og forskjellige kulturer og sosiale grupper. Det er jo også en måte for de å tenke at det nødvendigvis ikke er slik at alle er ute etter å fornærme meg, det kan være andre grunner til det. Så det er jo litt for å gi de litt refleksjon, og de syns at det er gøy å høre om. Informant Hilde

Hilde bruker altså eksempler fra sine egne opplevelser for å vise elevene at mennesker er forskjellige, og på denne måten trekker hun inn mangfolds perspektiver i undervisningen, noe som Banks (2009) fremhever som viktig. Videre forteller hun at hun prøver å få elevene til å reflektere, og at man bør tenke at det ikke nødvendigvis er slik at alle er ute etter å fornærme deg. Det kan ha å gjøre med kulturforskjeller, forskjeller i normer og lignende å gjøre. Banks (2009) fremhever dette innenfor en flerkulturell skole der lærerne må vise elevene hvordan kunnskap er konstruert ut i fra forståelsesrammer. Ragnvald forteller også at man bør prøve å tolke andre mennesker positivt, og da tolker gjerne de deg positivt også. Videre forteller Ragnvald at også han har opplevd dette med at det er uhøflig å se dem som er eldre enn deg i øynene i noen kulturer:

Ja altså jeg har opplevd f.eks. dette med blikket, i noen kulturer så er det med å se i øynene, eller å se eldre personer eller autoritetspersoner i øynene, det er uhøflig. Så de slår alltid blikket ned når du snakker til deg, men du leiter jo bare, du vil jo bare ha øyekontakt sant, så de tolkningene der. Så tror jeg også at det er litt sånn at hvis du velger å tolke folk positivt så tror jeg at de også velger, altså at andre tenker på oss positivt (.....) Men det der med øyekontakt, for det er jo litt sånn, for hvis du er lært opp til å ikke se i øynene så er det ikke nok at noen forteller deg at: «Nei men her er det veldig greit å gjøre, da viser du at du er med i samtalen og du hører på og sånn». Det er ikke bare til å begynne å se i øynene likevel. Informant Ragnvald

Det at Ragnvald sier at det ikke bare er å fortelle noen som er opplært til å ikke se i øynene at her er det ok å se i øynene sammenfaller med det Eriksen & Sajjad (2015, s. 44) skriver om at kultur sitter i kroppen og hodet gjennom at kultur er lært og overført og gjerne ubevisst programmert i oss mennesker. Kultur kan delvis sees i sammenheng med en persons habitus, der det ikke er så enkelt å endre den. Det at lærerne sier at de fokuserer på å tolke andre positivt og prøve å se fra deres perspektiv kan fortelle at de forsøker å forstå kulturer på en måte som kommer innenfor et kulturrelativistisk perspektiv. Dette vil være viktig i skolen da man stadig må tolke elevenes handlinger ut i fra deres livsverden, altså deres kontekst av livet, for å kunne forstå hvorfor elevene tenker og gjør som de gjør. For å kunne tolke noen kulturrelativistisk er det også viktig å vite noe om de andre (Eriksen & Sajjad, 2015, s. 48). Dette sammenfaller med det Moen (2014) sier om at det er viktig å kunne noe om elevens bakgrunn for å være i stand til å vise anerkjennelse for deres kultur. Salole (2018) skriver om elevenes opplevelse av

verdigap mellom oppdragelse og skole, og kommenterer nettopp det eksempelet Sverre og Ragnvald forteller om med å se i øynene. Hun skriver at elevene kan oppleve det som utfordrende at lærere tolker deres manglende øyekontakt som mangel på respekt og interesse, når de egentlig forsøker å vise det motsatte (Salole, 2018, s. 193). Når lærerne er oppmerksomme på at elevene har andre forståelsesrammer som ligger bak handlingene deres, og forsøker å tolke dem positivt kan dette tilsi at elevene kanskje ikke vil oppleve verdigapet som så utfordrende i skolehverdagen. Videre kan verdigapet sees i sammenheng med ulike felt, der ulike kapitaler og væremåter blir gitt verdi. I det gjeldene feltet på skolen og i feltet hjemme vil ulik kapital og habitus bli verdsatt av aktørene i feltet.

I intervjuene kommer vi inn på å fokusere på de positive sidene i ulike fag, Sverre forteller:

Jeg tenker at det er litt av oppgavene i språkfaget også da, og løfte frem alle de fantastiske sidene, og i KRLE, alle de fantastiske sidene. Vi bruker mye Karpe Diem når vi snakker om islam sant, Magdi er praktiserende muslim, og samtidig verdens kuleste, og han sier det kan dere si OG istedenfor MEN. (.....) Det er jo det vi vier det opp mot, de har jo ikke noen kule forbilder de som, noen har flere kule forbilder enn andre da, og i skolen, altså lærerne her, hvem av oss representere polske arbeidsinnvandrere, ingen? Sant så det er jo noe med det, man må kompensere på en måte da med å gi de andre kule forbilder.

Informant Sverre

Sverre sier at han fokuserer på å løfte frem de positive sidene ved språk og kultur, han forteller også at han bruker Karpe Diem i KRLE undervisningen som et forbilde ungdommene kan relatere seg til. På denne måten kan elever som er religiøse eller har flerkulturell bakgrunn kjenne seg igjen i det som formidles på skolen, noe som er i tritt med en flerkulturell skole og opplæring (Banks, 2009) (Hauge, 2014) (Spernes, 2012).

Alle lærerne trekker frem at refleksjon og evne til å vise forståelse for andre er viktig når man jobber med mangfold og kulturell inkludering. Dette sammenfaller med det Lund (2017a) skriver om at hvis mangfoldet skal fungere som en ressurs må elevene få utvikle kritisk refleksjonsevne og aksept for ulikhet hos seg selv og andre, samt aksept for andres synspunkter og holdninger. Ragnvald og Geir forteller at det er en av oppgavene i samfunnsfaget å vise

mangfold, og man kan gjøre dette på ulike måter, for eksempel sier Ragnvald at man må vise at det finnes ulike sider av saker og at ting kan gjøres på ulike måter. Dette sammenfaller med det Banks (2009) skriver om flerkulturell utdanning og vise mangfold ved å inkludere perspektiver i undervisningen.

Ragnvald trekker inn Donald Trump som et eksempel der elevene synes han både er skremmende og morsom, og at man gjennom samtaler og refleksjon kan forsøke å tenke over hvordan han sier det han sier, og hvorfor folk er enig med han. Ragnvald sier det er viktig å problematisere ting og vise at ting ikke alltid har et enkelt svar, noe som kan brukes for å forstå hvorfor andre handler og tenker annerledes enn deg. Geir trekker også frem dette, og sier at han mener at evnen til å reflektere over hvordan ulike ting kan skje, samt forståelse for andre er noe av det viktigste innenfor samfunnsfaget. Dette sammenfaller med en kulturel relativistisk tankegang, samt en flerkulturell utdanning, og interkulturell pedagogikk (Banks, 2009; Lund, 2017b) Lærerne forteller om ulike situasjoner der de har opplevd noe som kulturforskjeller. Ragnvald forteller om en hendelse han opplevde i forbindelse med en utviklingssamtale:

Jeg hadde en elev tidligere, jeg har bare opplevd det en gang, men det kommer jo litt opp i den debatten som nå har vært. Første gang hun kom på utviklingssamtale så trekker jeg frem hånden for å hilse, og da tar moren da hånden til brystet og sier litt sånn: «Nei nei, kan ikke», men hun hilser sånn: *Informanten viser* «Bukker sånn og holder seg til hjertet». Jeg opplevde ikke det i det hele tatt som problematisk, og det gikk egentlig helt fint. Det var helt greit at hun sa fra til meg istedenfor at hun følte seg tvunget seg til å ta meg i hånden når hun ikke ønsket det. For meg så handler det bare om at hun har en annen, intimsone holdt jeg på å si, uten at det er noe mer enn det. Informant Ragnvald

Ragnvald forteller her at han opplevde at en mor ikke ville håndhilse på foreldremøte, og at han synes dette gikk helt fint og ikke opplevde det som problematisk. Ragnvald forteller videre at han ved en annen anledning følte seg mer overrasket da en kvinne fra Somalia både håndhilste og klappet han på skulderen. Han forteller at han opplevde at han hadde en forventning eller fordom om at kvinner fra enkelte land ikke vil håndhilse, og at i denne situasjonen ble forventningen hans rokket ved og endret på. Dette er et eksempel på hvordan man kan få utfordret fordommene sine i møte med andre mennesker slik som Eriksen og Sajjad (2015) trekker frem.

Videre kan det også sees i sammenheng med det som tidligere diskutert at det er andre egenskaper og væremåter som anerkjennes som riktig i ulike felt.

Ragnvald legger til at han etterpå tenke at det var rart av han å reagere på at hun tok han i hånden, og klappet han på skulderen, men at det nok kommer av forventingene man kan ha. Han sier videre at han ikke reagerte negativt på det, det var bare uventet. Som Salole (2018) skriver er fordommer og generalisering delvis er integrert i mennesker som et forsvar mot det som er ukjent. Ragnvald sier også at det er viktig at vi er bevisst på forventinger og fordommer vi har, og man er åpen for at de kan bli forandret på og utfordret. Her forteller Ragnvald at han forsøker å tolke andre i et kulturrelativistisk perspektiv, men også at han er bevisst på at man kan ha fordommer. Videre forteller Ragnvald at han aktivt jobber med fordommer og stereotypier med elevene i undervisningen der han prøver å få de til å bli bevisste og åpne for at fordommene kan utfordres. Det å arbeide med fordommer og diskriminering er et viktig moment innenfor antirasistisk opplæring i den flerkulturelle skolen (Hauge, 2014).

4.3. Språk og tilpasset opplæring

Dette delkapittelet handler først i 4.3.1 om hva lærerne sier i forbindelse med forforståelse og tilpasset opplæring, deretter blir det lærerne forteller om flerspråklig undervisning diskutert i delkapittel 4.3.2. Tilslutt blir sammenligningen av minoritetsspråklige elever og elever med lærevansker diskutert i delkapittel 4.3.3.

Alle lærerne jeg har intervjuet sier at de er opptatt av å tilpasse opplæringen til elever med minoritetsbakgrunn, og da spesielt med tanke på språk. Tilpasset opplæring og inkludering er knyttet sammen som forklart i teorikapittelet, der tilpasset opplæring er en forutsetning for at alle skal ha muligheten til deltakelse i undervisningen, og dermed være inkludert. Språk er en form for kulturell kapital, og språket er ensbetydende med makt i et moderne samfunn. Språklig kapital bestemmes ut fra den verdien språket har i samfunnet. Mengden språklig kapital et individ har i skolens faglige felt bestemmes altså av forholdet mellom den språkbeherskelsen skolen krever, og den praktiske språkbeherskelsen individet tilegner seg (Bourdieu & Passeron, 1990). Aarsæther (2017) skriver at en undersøkelse etter Bourdieus analyseredskaper i den britiske grunnskolen fant at skolen ikke etterspurte minoritetsspråklige elevers kulturelle og språklige ressurser, det ble vurdert som feil kapital. Videre skriver han at det er mye som tyder på dette også gjelder i norsk skole (Aarsæther, 2017, s. 38).

4.3.1 Forforståelse og tilpasset opplæring

Beate som arbeider på Bjørken som er en skole med svært stort kulturelt mangfold forteller at for å løse det at elevene har ulik forforståelse og ofte syns begreper er vanskelig er hun alltid nøye i introduksjonen av emner:

Ja altså så syns jeg ofte at i introduksjon av emner og sånn, at det er dumt å miste folk helt i begynnelsen fordi at de ikke forstår, så da kan det være lurt å starte med bilder og videoklipp eller noe i den duren der». Informant Beate

Beate sørger altså for at elevene får mulighet til å se noe visuelt som kan hjelpe dem å forstå fagstoffet. Dette sammenfaller med det Egeberg (2012) skriver om at begreper ofte bygger på sansing eller erfaringer av hendelser, eller visuelle erfaringer. Videre skriver han at et konkret utgangspunkt der man benytter bilder eller konkret materiell i begrepslæringen kan være nyttig. Spernes (2012) trekker også frem at konkrete eller bilder er av stor betydning innenfor begrepslæring. Hilde forklarer at elevene kan ha annen forforståelse og at man må tilpasse etter det:

Andre utfordringer som, nei det er jo altså av og til hvis det er noen som nylig har ankommet Norge. Da har de jo ikke fulgt læreplanen som vi har lagt opp til her sant, så da er det jo av og til at det kan bli litt vanskelig med å gi de egenarbeid f.eks. for vi har jo elever som aldri har hørt om Hitler fordi det har ikke blitt prioritert i landet de kom fra. Da kan man nødvendigvis ikke gi de den samme oppgaven som du skal gi til de andre. Informant Hilde.

Hilde sier her at hun er oppmerksom på at elevene kan ha en annen forforståelse når de nettopp er kommet til Norge. Det å bygge på elevenes forforståelse er sentralt innenfor flere læringssyn, (se for eksempel Halvorsen, 2017; Skrefsrud, 2018; Hauge, 2014; Spernes, 2012). Når Hilde er oppmerksom på at elevene kan ha en annen forforståelse og tilpasser etter det kan elevene oppleve at skolen tilpasser seg dem og ikke omvendt. Skolen kan da sies å ha en inkluderende praksis ved hjelp av tilpasset opplæring (Hauge, 2014; Bachmann & Haug, 2006). Hilde forteller videre at man må sørge for at elevene opplever mestring og at de får en oppgave de kan klare, hvis elevene ikke opplever mestring vil de etter hvert miste motivasjonen noe som vil være et hinder for læring. Dette

kan sees i sammenheng med teori om at mestring er nødvendig for motivasjon, det som av Manger (2013) kalles lært hjelpeløshet. Det går i korte trekk ut på at når elevene har feilet mange ganger på bakgrunn av for vanskelige læringsoppgaver mister de til slutt troen på at de kan klare selv enklere oppgaver, og dermed mister de også motivasjonen for skolearbeid (Manger, 2013, s. 147).

Deretter sier Hilde at man for eksempel kan la de elevene som sliter med språket lage tegneserier og tegne frem til de oppnår bedre språkkompetanse. Hun sier også at man må lære elevene å bruke ordbok og lære de gode arbeidsmetoder slik at de også klarer å løse ting på egenhånd. Ofte er det 30 elever i en klasse og da må man gi elevene hjelpemidler når man bare er en lærer. Det Hilde forteller kan altså tolkes som at hun aktivt benytter tilpasset opplæring for at elevene skal få læringsutbytte og delta i undervisningen, noe som er i tråd med noen av de målene som hører til innunder inkludering og tilpasset opplæring (Bachmann & Haug, 2006). Videre kan man også trekke frem det Hauge (2014) skriver om at istedenfor å gi minoritetsspråklige elever enklere oppgaver, slik som Hilde gjør her, så kan man gi elevene mulighet til å benytte det språket de behersker best når de skal lære seg nytt faglig stoff (Hauge, 2014, s. 52). Ved å anerkjenne elevenes morsmål i skolens faglige felt kan elevene få mulighet til å utnytte sin kulturelle kapital til å lære, men dette forutsetter at kapitalen blir gitt verdi i skolen. Ifølge Honneths tenkning kan individer som blir anerkjent for det særegne de bidrar med, her et annet språk, oppnå en vellykket selvrealisering og identitetsdanning.

4.3.2 Flerspråklig undervisning

Språk blir som nevnt ansett som en viktig del av kulturell kapital, og i skolen er det majoritetsspråket som er hovedspråk. Lærerne forteller at elevene deres i ulik grad får oppleve å kunne benytte seg av morsmål og førstespråk i skolehverdagen. Beate forteller at hun har noen elever som har norsk som andrespråk, og som blir tatt ut av klassen av morsmålslærer noen dager i uken. Morsmålslæreren underviser da stoffet på elevens morsmål og går gjennom begreper for å sikre at elevene virkelig forstår hva fagstoffet handler om. Denne måten å gi morsmålsopplæring på sammenfaller med det Lunde (2017) omtaler som tospråklig fagopplæring, hun trekker frem at det er viktig for elever som ikke kan tilstrekkelig norsk at de får lære fag på et språk de forstår.

Hauge (2014) fremhever morsmålets betydning i skolen og skriver at målet for opplæringen ikke bare er at elevene skal lære norsk skriftlig og muntlig. Videre skal også elevene lære alt det faglige innholdet som ligger i læreplanene, og styrke de grunnleggende ferdighetene gjennom å arbeide med fag. Målet for norskopplæringen må da i tillegg til kompetanse i norsk være at elevene skal lære å bruke norsk til å tilegne seg annen fagkunnskap. Elevenes morsmål kan videre ha betydning for å utvikle norskferdighetene gjennom begreper de har fått gjennom kommunikasjon i hjemmet. Skolen kan bygge på elevenes forkunnskap og videreføre denne utviklingen av språket slik at elevene lærer norskspråk parallelt eller litt i etterkant av morsmålet (Hauge, 2014, s. 63). OECD rapporten fra 2009 fremhever også at elevens morsmål bør benyttes som en ressurs i undervisningen, samt at det norske skolen bør satse på bedre utvikling av flerspråklig opplæring (Taguma, Shewbridge, Huttova, & Hoffman, 2009). Elevene til Beate får altså mulighet til å lære seg noe av fagstoffet både på norsk og sitt eget morsmål, og man kan si at elevenes kulturelle kapital i form av språk blir anerkjent som gyldig, og blir brukt aktivt i skolens faglige felt.

Geir på Granli skole hvor det er ganske stort kulturelt mangfold forteller også at noen elever har norsk som andrespråk, og har rett på morsmålsundervisning, men at de ikke er interessert i det:

Ja hvis de har norsk som andrespråk som det heter så har de hvert fall rett på morsmålsundervisning, men ingen av de elevene som det gjelder hos oss har hatt noen spesiell interesse av det, så de har ikke hatt det da, men vi tilbyr det. Vi har og logoped på skolen, fast logoped, de har elever som er ute og får språkopplæring rett og slett. Vi har og norsklærer som tar ut de som trenger det, ut av andre timer da, så de får den støtten. De som får det da har jo IOP, da får de ekstra norskundervisning der de spesielt skal klare å lese og forstå ord bedre, det er ofte der det stopper. Informant Geir

Det kan være ulike grunner til at elevene ikke ønsker å ha morsmål, informanten gikk ikke noe mer inn på hvorfor de ikke ønsket det. Med tanke på at morsmålsundervisningen foregår utenfor klasserommet kan man diskutere om dette kan være en årsak til at elevene ikke ønsker det. Det å bli tatt ut av klassen og gå glipp av den ordinære undervisningen kan virke lite inkluderende, og kan påvirke elevenes tilhørighet i klassen. Å ta elevene ut

av klassen fører også til at de ikke får ta del i fellesskapet på lik linje som de andre, noe som ikke er i tritt med prinsippet om inkludering og tilpasset opplæring (Bachmann & Haug, 2006).

Glømmen (2015) trekker frem at noen lærere mener at elever ikke er interessert i å vise at kan et annet språk enn norsk, og stiller spørsmålet om i hvilken grad elevene opplever at språkkompetansen deres er etterspurt og verdsatt. Geir sier nettopp her at elevene ikke har hatt interesse av å ha morsmålundervisning selv om de har rett på det. Dermed kan man stille det spørsmålet som Glømmen (2015) trekker frem om hvorvidt elevene opplever at deres kulturelle kapital i form av språk er etterspurt og gitt verdi i skolen. Videre kan man også trekke inn om det er slik at morsmål som kulturell kapital ikke blir gitt verdi i det sosiale feltet blant elevene på skolen, slik at elevene ikke opplever det som nyttig å ha morsmålsundervisning i det sosiale rommet. Geir forteller også at noen av elevene har IOP, altså individuell opplæringsplan noe som tilsier at de har vedtak og rett til spesialundervisning (Kunnskapsdepartementet, 2011). Dette vil bli adressert i neste delkapittel som handler om sammenligning av minoritetsspråklige elever og elever med lærevansker.

Ragnvald underviser i grunnleggende norsk og forteller at han har grunnleggende norsk med de elevene som trenger det, mens en annen norsklærer har resten av klassen. Dette sammenfaller med det Spernes (2012) skisserer som et av kriteriene i en flerkulturell skole, der elevene ikke skal gå glipp av annen undervisning på grunn av språkopplæring. Han forteller videre litt om hvordan det foregår:

De følger jo vanlig undervisning i alle fag bortsett fra i norskfaget, så stort sett er det tre timer i uken, og vi prøver å legge det parallelt med klassens norsktimer, men samfunnsfag har de med klassen. KRLE, naturfag og matematikk har de også med klassen, og der møter de veldig ofte begreper som de bare møter der da, og som de ikke har sjans til å lære seg før det. Så veldig ofte når de er ganske stødig i norsk så kan det være at vi jobber med det de jobber med i samfunnsfaget hvis de syns det er vanskelig, og spesielt med fokus på begreper, eller i naturfaget eller matematikk. Informant Ragnvald

Ragnvald benytter altså undervisningen i grunnleggende norsk til å også hjelpe eleven med å lære seg begreper de møter i andre fag, på denne måten får elevene ekstra støtte til vanskelige begreper. Slike fagspesifikke begreper blir av Egeberg (2012) kalt for fokusord, der de er sentrale for å forstå kommende temaer og læringsinnhold. Egeberg (2012) skriver at disse ordene bør gjentas ofte slik at elevene får erfaring med dem, dermed kan man si at Ragnvald benytter den grunnleggende norskopplæringen til å også støtte elevene læring av faglige kunnskaper.

Videre er Ragnvald norsklærer og ikke en tospråklig lærer, det vil si at elevene får opplæring gjennom sitt andrespråk og ikke flerspråklig opplæring. Egeberg (2012) skriver at slik enspråklig opplæring gjerne tilpasses undervisning, språk og kontekst slik at det støtter forståelsen av læringsinnhold parallelt med at språkferdighetene bygges opp. Dette sammenfaller med slik Ragnvald forteller at undervisningen foregår, der han forteller at han inkluderer andre fag enn bare norsk i opplæringen. Egeberg (2012) skriver videre at det trolig er denne type som er den vanligste i norsk skole, selv om forskning viser at det er mindre effektivt for å lære innhold og utvikle språkferdigheter. Hvis elevene har for svake ferdigheter i norsk vil de ha dårlig utbytte av opplæring gjennom andrespråk, og det vil dermed være i strid med opplæringsloven. Flerspråklig opplæring der både første- og andrespråk benyttes aktivt i læringsaktiviteter er ifølge forskning mest effektivt og en sterk form for flerspråklig opplæring (Egeberg, 2012, s. 65).

Egeberg (2012) skriver videre at det er en stor sammenheng mellom språkferdigheter på førstespråket og mulighet for å klare seg i skolen. Gode språkferdigheter på førstespråket gir gode muligheter for å forstå og lære et nytt språk, samtidig som det er et viktig grunnlag for å overføre ulike språklige ferdigheter og kunnskaper til det nye språket som skal læres. Når elevene ikke får anledning til å benytte førstespråket i undervisningen kan man dermed stille spørsmål ved om språkopplæringen er optimalt tilrettelagt. Det kan også stilles spørsmål etter Bourdieus tenkning om skolens manglende anerkjennelse av alle språk som verdifull kulturell kapital kan medføre reproduksjon i det sosiale hierarkiet, og om skolen utøver symbolsk makt mot elevene med annen språkbakgrunn.

Sverre forteller at elever som har et annet morsmål enn norsk og er flerspråklige ofte har en fordel i språkfagene fordi de er gode på språk og ikke bare har norsk som grunnspråk:

Det er da man oppdager det, også i fremmedspråkene er det som oftest bare en sinnsyk ressurs, fordi de er så god på språk, fordi de har lært seg det, de er noen av de få som ikke er norskspråklig i utgangspunktet, men som kan et annet språk. Informant Sverre

Dette sammenfaller med det Egeberg skriver (2012) om at flerspråklige barn blir bevisste rundt språklæring, noe som kan gi gode pedagogiske muligheter for språklæring og utforskning av språkbruk og ordinnhold på flere språk. Dette forutsetter et bevisst og systematisk arbeid med språk, der pedagogiske tilpasninger kan være avgjørende for om flerspråklighet blir en læringsfordel (Egeberg, 2012, s. 61). Videre kan man også si at det Sverre forteller kan vitne om at han ser på flerspråklighet som en ressurs, og at han anerkjenner det faktum at elevene kan flere språk som gyldig kulturell kapital i skolens faglige felt. Elevene kan også oppleve at de blir anerkjent for sin individuelle egenskap; å kunne et annet språk, noe som kan styrke selvverdsettelsen og identitetsdanningen. Flerspråklighet kan også føre til perspektivutvidelse og læring for majoritets elevene hvis det blir trukket inn i undervisning (Hauge, 2014).

4.3.3 Sammenligning av minoritetsspråklige elever og elever med lærevansker

Noen av lærerne sammenligner elever med lærevansker og minoritetsspråklige elever flere ganger i intervjuet. Dette kan vise at de muligens ser på minoritetsspråklige elevers problemer med språk som en avkodingsvanske og ikke noe som bunner i at de faktisk har et annet morsmål. Hilde forteller:

«Men det som er fint for minoritetsspråklige er at de ofte har de samme utfordringene som de elevene som har lesevansker, eller dysleksi eller andre former. Ofte så funker det som funker for den gruppen også for minoritetsspråklige i starten frem til de lærer seg norsk, til de blir sterkere der da.» Informant Hilde

Geir kommer også inn på elever med lese og skrivevansker når vi snakker om minoritetsspråklige og tilpasset opplæring. Geir sier at det vanskeligere å tilpasse for elever med flerkulturell bakgrunn enn andre fordi foreldrene kanskje også strever med norskspråket, noe som kan peke på et problemorientert fokus innenfor mangfold og foreldresamarbeid (Hauge, 2014). Geir forteller om dette i dette sitatet:

«Nei det må jo eneste være om språket er dårlig, og det er jo noen som har. Vi har personer med helt norsk bakgrunn som har problemer med språk, men de har jo gjerne lese og språkvansker generelt sett, altså lesevansker. Det er gjerne litt mer komplisert for noen av de som vi må tilpasse for ellers, og det er kanskje ekstra vanskelig fordi foreldrene ikke er helt gode i norsk de heller, så da kan det bli litt trøblete og litt tungvint». Informant Geir

Det at man sammenligner minoritetsspråklige elever og elever med andre vansker kan være problematisk, og noe som Pihl (2010) retter kritikk mot i den norske skolen. Hun har funnet at mange minoritetsspråklige elever blir henvist til PP- tjenesten av lærere som mener at de har generelle lærevansker. Hun har videre tatt for seg prosessen med den store andelen minoritetsspråklige elever som mottar spesialundervisning, og har funnet ut at mange av dem kanskje ikke skulle hatt det. Mange minoritetsspråklige elever får ikke utbytte av undervisningen fordi den ikke er tilpasset deres forforståelse og kulturelle bakgrunn, og undervisningen foregår på et språk som de ikke forstår godt nok til å kunne lære. Dette betyr ikke nødvendigvis at de har generelle lærevansker. Elevene som her i mange tilfeller blir anbefalt spesialundervisning bør heller få anbefalt tospråklig opplæring eller morsmålsopplæring (Pihl, 2010, s. 194). Haug (2011) skriver at det ikke er mangel på kulturell kapital som gjør at noen elever kan streve mer enn andre på skolen, det er det at de er bærere av kulturell kapital som ikke er like relevant og etterspurt i læringsaktivitetene på skolen som spiller inn (Haug, 2011, s. 47).

Man kan derfor si at det er ikke elevenes evner som i disse tilfellene fører til at de får spesialundervisning, det er skolen og mangel på tilpasset undervisning og anerkjennelse av elevenes språklige og kulturelle bakgrunn som skaper vansker for elevene. Dette er også noe Spernes (2012) tar opp, der hun skriver at når minoritetsspråklige elever ikke får tilstrekkelig utbytte av ordinær undervisning får de et dårligere tilbud enn elever med norsk som morsmål. Dette kan på sikt føre til strukturell diskriminering av minoritetsspråklige, fordi opplæringen ikke er tilpasset deres forutsetninger. De vil dermed ikke få de samme mulighetene til å velge utdanning og yrke som de majoritetsspråklige elevene (Spernes, 2012, s. 191).

Hilde sier at det samme ofte fungerer minoritetsspråklige elever som elever med lese og skrivevansker og dysleksi, dette er gjerne noe som Hilde har opplevd i skolehverdagen og det

har muligens fungert bra for henne siden hun forteller om dette. Oppfatningen om at minoritets elever som sliter med språket har lærevansker syner til å være en ganske vanlig oppfatning blant lærere hvis man ser på det Pihl (2010, s.19) skriver om at minoritetsspråklige elever er overrepresentert i spesialundervisning. Spernes (2012) trekker også frem at minoritetsspråklige elever er overrepresentert i segregert spesialundervisning. Når lærerne opplever at minoritets elevene sliter med noen av de samme konkrete tingene i undervisningen som elever med lærevansker er det kanskje forståelig at de trekker sammenligninger. Likevel kan man si at hvis lærere derimot mer aktivt hadde benyttet seg av og anerkjent elevens kunnskaper på morsmålet ville kanskje språklæringen vært lettere for elevene (Egeberg 2012; Hauge 2014; Aarsæther 2017).

Elever med flerkulturell bakgrunn som sliter med det norske språket har et morsmål der de gjerne kan tenke, reflektere, analysere og kommunisere med uten problemer, som Pihl (2010) påpeker er ikke elevene språkløse selv om de ikke behersker norsk. Det vil derfor være problematisk å uten videre basere seg på de samme innlæringsmetodene når man skal lære seg et andrespråk og når man har avkodingsvansker i forbindelse med lese og skrivevansker. Videre kan man si at det å ikke anerkjenne elevenes førstespråk som gyldig kapital i skolesammenheng kan være med på å opprettholde symbolske maktstrukturer i samfunnet som kan være diskriminerende og favorisere enkeltes kulturelle bakgrunn ovenfor andres.

Samtidig finner man også som Aarsæther (2017) fremhever føringer i lovverk som kan spille inn på om elevene får anledning til å bruke førstespråket sitt på skolen. Opplæringsloven §2-8 *Særskilt språkopplæring for elever fra språklige minoriteter* sier at elever med annet morsmål enn norsk og samisk har rett til særskilt norskopplæring til de har tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å følge ordinær undervisning. Videre står det at disse elevene om nødvendig har rett til morsmålsopplæring, tospråklig opplæring eller begge deler. Skolen skal kartlegge hvilke ferdigheter elevene har i norsk før vedtak om særskilt språkopplæring blir vedtatt, videre skal elevenes også kartlegges underveis i opplæringen for å vurdere når elevene har tilstrekkelige ferdigheter til å følge ordinær opplæring i skolen (Opplæringsloven, 1998).

Nygård (2017) skriver at særskilt språkopplæring avsluttes når elevene har tilstrekkelige ferdigheter i norsk, men det er imidlertid hver enkelt skole som må vurdere hva «tilstrekkelige ferdigheter» vil si. Med andre ord er det rom for å vise skjønn, noe som videre avhenger av lærerens kompetanse. Aarsæther (2017) peker på at lovverket for opplæring for språklige

minoriteter gir uttrykk for et problemorientert fokus på flerspråklighet, der ikke blir sett på som en ressurs, og morsmålsopplæring blir benyttet som en overgangsfase i innlæringen av andrespråket (Aarsæther, 2017, s. 39). Dermed kan man stille spørsmål ved om skolen som samfunnstruktur med sine føringer og lovverk til en viss grad utøver symbolsk makt ovenfor elever med annen språkbakgrunn enn norsk. Elevene får ikke oppleve at deres kulturelle kapital blir gitt verdi i skolesammenhengen, og deres habitus får ikke støtte til å utspille seg i skolen.

5. Oppsummering av funn

I dette kapittelet oppsummerer jeg studiens hovedfunn ut fra det foregående kapittelet, jeg har valgt å slå sammen delkapitlene for å gjøre det mer sammenhengende. Identitet og tilhørighet blir sammenfattet i delkapittel 5.1, videre blir kulturelt mangfold og inkludering i skolen oppsummert i delkapittel 5.2, og språk og tilpasset opplæring i delkapittel 5.3. Til slutt i delkapittel 5.4 kommer jeg med noen oppsummerende betraktninger jeg har gjort meg om studien og veien videre.

5.1 Identitet og tilhørighet

Lærerne er opptatt av å behandle alle elever som individer, og ikke gjøre dem til representanter for noe annet enn seg selv. Det å ikke gjøre noen til representanter og la mennesker definere seg selv er i tritt med teori om identitet (Eriksen T. H., 2001c), og det fremheves også i forskningslitteraturen som viktig at elevene i skolesammenheng selv får velge sin identitet og tilhørighet (Hauge, 2014; Moen, 2014; Lund, 2017b). Det fremstår for meg som at lærerne syns det er noe utfordrende å snakke om mangfold. Da de ikke ønsker å grave i elevenes bakgrunn og risikere å ende opp med å diskriminere eller definere elevene på deres vegne. Samtidig skriver Lund (2017b) og Moen (2014) at det å kjenne elevenes bakgrunn er sentralt når man skal arbeide i et mangfoldig klasserom. Man kan dermed ta opp diskusjonen om hvordan man skal balansere å benytte mangfoldet som en ressurs samtidig som man sørger for å ikke definere noen, og tilskrive de en identitet de selv ikke vedkjenner. En av lærerne forteller om en egenerklæring der alle elevene gir tilbakemelding på hva de syns er utfordrende og hva de eventuelt ønsker å dele i klassen. Dette er i tritt med å skape et inkluderende læringsfellesskap der elevene selv velger hva de ønsker å dele (Moen, 2014). Et læringsfellesskap der ulike perspektiver inkluderes kan sørge for perspektivutvidelse for alle elevene (Hauge, 2014). I tillegg kan alle elevene oppleve anerkjennelse for det særegne de bringer med seg til fellesskapet noe som kan føre til identitetsdanning ifølge Honneth (2006). Når skolen gjør alles kulturelle kapital relevant og gyldig i skolesammenheng vil det gjerne ikke utøves symbolsk makt der majoriteten definerer innholdet og legger premissene.

Videre kan man forstå at lærerne opplever det som utfordrende å trekke inn elevenes bakgrunn og risikere for å gjøre noen til representanter for noe annet enn de identifiserer seg med. Forskning viser som Døving (2009) sier at det ikke er gitt hva noen opplever som diskriminerende eller ekskluderende, for eksempel sier noen at de opplever det som positivt og

ønsker at læreren skal anerkjenne bakgrunnen deres i undervisningen (Salole, 2018) (Strand, Berge, & Steen-Olsen, 2017). Mens andre opplever det som diskriminerende og fremmedgjørende (Døving, 2009) (Organisasjonen mot offentlig diskriminering, 2010).

Bourdieu's (1999) begreper om kapital og makt blir videre trukket inn i analysen, flere studier peker på at det i den norske skolen er majoritetens kulturelle kapital som blir anerkjent og verdsatt, noe som kan være ekskluderende og negativt for identitetsbekreftelsen til elever med flerkulturell bakgrunn (Spernes, 2012; Aarsæther, 2017). I forbindelse med det lærerne sier om adopterte trekker jeg linjer mellom det å være adoptert og det å ha foreldre fra andre land i sammenheng med kapital. Elever med norske foreldre og elever med foreldre fra andre land vil gjerne ikke ha de samme erfaringene med skolen, de vil kunne ha ulik habitus og ulike posisjoner i felt. Foreldrene med utenlandsk bakgrunn og deres barns kulturelle kapital vil i skolen kanskje ikke bli ansett som like gyldig og relevant i fellesskapet (Lidén, 2001; Spernes, 2012). Elever med flerkulturell bakgrunn vil kunne oppleve at deres kunnskaper og erfaringer ikke blir anerkjent og gjort relevant i skolen faglige felt. Barn med norske foreldre vil selv om de er adoptert, få overført kulturelle momenter fra sine foreldre som vil være felles med den kulturelle kapitalen som i skolen anerkjennes som gyldig kapital. Man kan dermed si at adopterte barn ikke vil oppleve mangel anerkjennelse i skolen på samme måte som barn med utenlandske foreldre. Det fremheves likevel at adopterte barn kan identifisere seg med sin biologiske opprinnelse (Spernes, 2012). Hvis adopterte barn identifiserer seg på denne måten vil også de kunne oppleve mangel på anerkjennelse for hele sin identitet i skolen i likhet med barn med utenlandske foreldre.

Lærerne forteller at de opplever at elevene kan ha tilhørighet til andre steder enn Norge, og at dette er noe som er viktig at man som lærer tar hensyn til og anerkjenne. Det viser en forståelse av identitet som sammensatt og foranderlig, og gir elevene mulighet til å oppnå anerkjennelse for hele seg (Eriksen T. H., 2001c) (Salole, 2018). Hvis lærerne tar hensyn til hele identiteten til elevene kan de i oppleve at deres kapital er gyldig i skolesammenheng, noe som kan styrke deres tilhørighet også til Norge (Salole, 2018). I forbindelse med det å leve i norske kulturen i samfunnet og ha foreldre med utenlandsk bakgrunn trekker lærerne frem at elever kan oppleve å havne i en «kulturskvis» mellom forventninger som stilles av ulike parter. Det fremkommer også at markører som hijab kan være mål for diskusjon, og det problematiseres at andre kan tilegne bruk av hijab mening som nødvendigvis ikke stemmer med brukerens. Hijab kan være en markør for tilhørighet og identitet som ofte brukes aktivt i identitetsutforskningen. I tillegg

til at noen kanskje bruker hijab som prinsipp for å inneha sin egen definisjonsmakt når de opplever at den blir truet av samfunnet rundt (Salole, 2018). Bruk av hijab kan videre trekkes inn i diskusjonen om kapital og anerkjennelse. Majoritetens holdninger kan påvirke om elevene som bruker hijab får anerkjennelse eller ikke, og dermed om de får identitetsbekreftelse på det punktet eller ikke.

På Bjørken skole innehar minoriteten den symbolske kapitalen på det sosiale feltet, elevene med flerkulturell bakgrunn er både i flertall, og det fortelles av læreren at de innehar definisjonsmakten på skolen blant elevene. Det skapes skiller mellom elevene basert på det å ikke være norsk, der de som har to norske foreldre opplever at de havner utenfor fellesskapet som «de andre». Man kan si at elevenes habitus spiller inn på hvordan de posisjonerer seg i feltene på skolen. På tross av at elevene med flerkulturell bakgrunn ikke er en homogen gruppe opplever læreren at de likevel skaper et fellesskap i det å være «utlending». Elevene på Bjørken skole opplever gjerne anerkjennelse og at deres kulturelle kapital er gyldig i det sosiale feltet på skolen, mens majoriteten gjerne opplever det på det faglige og institusjonelle feltet (Bourdieu, 1999). Det å være «utlending» blir på Bjørken symbolsk kapital som gir anerkjennelse i det sosiale feltet.

5.2 Kulturelt mangfold og inkludering

Mangfold blir av lærerne fremhevet som noe som kan være mye forskjellig, og de forteller at de syns mangfold er noe positivt. De forteller at det i hovedsak handler om at ingen elever er like, og trekker frem at det kan handle om livssyn, religion, etnisk opprinnelse, og bakgrunn både når det gjelder hvor man er fra og sosioøkonomisk bakgrunn. Lærerne beskriver altså mangfold med noe av de samme innholdet som ble redegjort for i teorikapittelet fra Lund (2017b) og Moen (2014).

Når vi snakker om kulturelt mangfold trekkes utseende av lærerne frem som noe som kan være en markør på at man har bakgrunn fra andre steder enn Norge. En av lærerne forteller også at dette er noe som er kommet opp som et tema i klassen. Videre fortelles det også om at det er utfordrende i forhold til elever som er adopterte og dermed har norsk bakgrunn. Debatten om utseende kan sees i sammenheng med det Gullestad (2002) og Spernes (2012) skriver om rasialisering i den norske debatten. Samfunnet bidrar til å opprettholde grenser som skiller mellom «opprinnelig norske» og mennesker med innvandrerbakgrunn. Jeg sier ikke at lærerne

baserer seg på elevenes hudfarge eller utseende, men de kommenterer det som noe som kan være et skille. Som Gullestad (2002) som sagt skriver finnes det i Norge tanker om at utseende som hudfarge spiller inn på om du blir ansett som norsk eller ikke, der «hvithet» blant flere er blitt en underforstått dimensjon ved det å være norsk. Samtidig forteller ene læreren at når en elev sa at hudfarge var en markør i undervisningen ble han irettesatt av sine medlever som påpekte at slikt kan man ikke si, og at det ikke var relevant for nasjonalitet. Læreren forteller at han synes at elevene er antirasistisk oppdratt, noe som kan sees i sammenheng med interkulturell pedagogikk og opplæring i en flerkulturell skole (Hauge, 2014; Østberg, 2017).

I forhold til det lærerne har fortalt betrakter jeg det som at de har en blanding mellom ressurs- og problemperspektiv på mangfold i skolen (Hauge, 2014). Det kan se ut som at lærerne i størst grad har et ressursperspektiv når de snakker om mangfold, men i litt mindre grad når de skal sette det ut i praksis. I forhold til et ressursperspektiv sier lærerne at mangfold er en styrke i skolehverdagen der elevene får oppleve at folk er forskjellige, det kan være med på å skape toleranse, raushet og inkludering. Lærerne gir også et bilde av at de ser på mangfold som normaltilstanden, der de trekker frem at det å være forskjellig er vanlig på skolen. Dette sammenfaller med flerkulturell utdanning og en flerkulturell skole (Banks, 2009; Hauge, 2014; Spernes, 2012). En av lærerne sier at elevene ikke «skiller seg ut på den måten», når de har bodd lenge i Norge og ikke har behov for særskilt tilrettelegging i skolehverdagen. Dette kan peke mot et problemorientert fokus på mangfold der man ser på elevenes manglende språkkompetanse i Norsk som en mangel som må overvinnes (Hauge, 2014). Med tanke på Bourdieus (1999) kapital teori kan man tenke seg at krysskulturelle elever som har ikke har særlige utfordringer med språk, ikke blir anerkjent for den språklige og kulturelle bakgrunnen sin, og dermed kan oppleve at deres kapital ikke er gyldig i skolesammenheng. Dette med forbehold om at elevene identifiserer seg med bakgrunnen eller foreldrenes hjemland.

Lærerne sier at de snakker om at folk er forskjellige, og hvordan man er forskjellig, samt at de reklamerer for at mangfold er positivt og en styrke i skolesammenheng. Med tanke på Honneths (2006) teori om selvverdsettelse, kan det å bli anerkjent som forskjellig og unik fra andre føre til en positiv selvverdsettelse og dermed identitetsdanning i den sosiale sfæren. Elevene kan dermed oppleve at lærerne hjelper dem til en positiv verdsettelse der de blir anerkjent for sine særegne egenskaper og kunnskaper de bringer med seg til skolefelleskapet. Noe som videre

kan støtte opp under en vellykket selvrealisering. Slik kan skolens anerkjennelse påvirke individer.

Videre forteller også noen av lærerne at man ikke skiller seg ut på skolen hvis man er annerledes fordi alle er forskjellig, de sier at når alle er forskjellig så blir det egentlig likt. Dette kan tolkes som en motsetning der lærerne til tross for at de peker på mangfold som noe positivt likevel har likhet i bakhodet. Dette kan sammenfalle med ideen om likhet i den norske skolen som har vært rådende innenfor enhetsskolen i mange år (Lidén, 2001; Eriksen I. M., 2017). Likhetstankegangen i skolen, og det Gullestad (2001) skriver om at likeverd og likhet noen ganger blir forvekslet i den norske debatten kan være med på å forklare at det kan være utfordrende for lærerne å stadig fokusere på mangfold og forskjellighet. En annen betraktning innenfor dette er at lærerne mener at det i kraft av at alle er forskjellig oppstår et fellesskap der ingen er like, og dermed blir ingen sett på som «de andre». Det er likevel noe tvetydig i og med at lærerne sier direkte at elevene ikke «skiller seg ut», og at det blir «likt som alle andre», dermed kan det oppfattes som at det er negativt med ulikhet og det å skille seg ut.

Når det kommer til å synliggjøre mangfoldet i skolehverdagen gjør lærerne dette i liten grad direkte slik som Hauge (2014) og Spernes (2012) med flere foreslår at man kan gjøre i form av flagg, benytte språk i undervisningen og fremheving av ulike nasjonaldager. Lærerne trekker likevel mangfold inn i undervisningen i noen situasjoner, de forteller at man kan bruke forskjellig litteratur som er skrevet i synsvinkelen til noen som ikke har bakgrunn fra Norge eller har foreldre fra andre land. Dette kan skape gjenkjennelse for elevene der de kan kjenne seg igjen i det som blir formidlet i skolen, samtidig som de kan oppleve at andre bakgrunner en norsk blir gjort relevant i undervisningen. Dette sammenfaller med kriterier for en flerkulturell skole (Hauge, 2014; Spernes, 2012), og kan sees i sammenheng med Bourdieu (1999) og hva som anerkjennes som verdifull kulturell kapital i skolens faglige felt.

Lærerne forteller også at mangfold er viktig i undervisningen, og at man i samfunnsfag kan vise mangfold og snakke om hvordan man kan gjøre ting på ulike måter, lærerne trekker altså ulike perspektiver inn i undervisningen for å vise mangfold. Holdninger, verdier og det å være bevisst på hvordan man snakker blir også trukket frem som viktig av lærerne. Alle disse tingene

sammenfaller delvis med det jeg har skissert som en flerkulturell skole i teorikapittelet (Banks, 2009; Hauge, 2014; Spernes, 2012). Videre er lærerne opptatt av å lære elevene å prøve å tolke andre positivt og få forståelse for hvorfor mennesker handler forskjellig, dette sammenfaller med en kulturrelativistisk tankegang. De trekker også frem evne til å reflektere og se ting fra ulike sider, noe som sammenfaller med det Lund (2017a) skriver er sentralt når man jobber med mangfold. Lærerne sier at elevene får lov til å trekke inn momenter fra sin kultur i undervisningen, men at dette alltid skal være på elevenes premisser og deres initiativ. Dette kan sees i sammenheng med lærerne forteller i forbindelse med kapittelet om identitet og tilhørighet, der jeg tolker det som at noe av det viktigste for lærerne er å behandle elevene som individer som skal få definere seg selv.

Hilde er den læreren som i størst grad synliggjør mangfoldet på skolen, hun forteller at hun forsøker å benytte seg av elevenes kunnskaper og bakgrunn i undervisningen, også hun fremhever viktigheten av at elevene må få identifisere seg selv (Moen, 2014). Videre forteller Hilde at de har en reisefestival en gang i året på skolen der elevene skal presentere ulike land. I forbindelse med dette forteller hun at elevene med flerkulturell bakgrunn blir ettertrakter av medelever som ønsker å være på gruppe med dem for å lage en bra reisebod. Elevene med flerkulturell bakgrunns kapital blir gjerne i denne sammenhengen anerkjent som gyldig og relevant av de andre elevene. I forbindelse med dette undervisningsopplegget kan elevene også oppleve anerkjennelse og verdsettelse for det de bringer med seg til fellesskapet, noe som kan styrke selvverdsettelsen og identitetsbekreftelsen (Honneth, 2006). Majoriteten kan også oppnå perspektivutvidelse.

Beate er en lærer som påpeker at slike feiringer og synliggjøring av kultur kan være fremmedgjørende for elevene, og noe hun helst ikke gjør i skolehverdagen. Feiring og fremheving av mangfold i form av festivaler på enkeltdager blir også kritisert av forskere (Hauge, 2014; Spernes, 2012; Øzerk, 2008). De skriver at slike festivaler kan føre til eksotifisering og forestillinger om «oss» og «de andre». Samtidig finner Basha og Kjørven (2018 og Dewilde et.al (2018) at selv om slike flerkulturelle markeringer kan virke stereotypisk på utsiden så kan de også oppleves som positive for deltakerne. Minoritetsforeldre får blant annet mulighet til å være vert i det norske samfunnet, og elever og foreldre med flerkulturell bakgrunn kan oppleve at deres kapital blir verdsatt og anerkjent i skolesammenheng. Videre

trekkes det frem at slike festivaler kan være med på å minne skolen på at de hele tiden burde inkludere og anerkjenne det kulturelle mangfoldet. En forutsetning er her at innholdet er gjennomtenkt og ikke fremmer et essensialistisk kultursyn (Dewilde, Kjørven, Skaret, & Skrefsrud, 2018). Det fremheves av forskere at mangfoldet videre må synliggjøres ellers i skolehverdagen også for at det skal sammenfalle med kriteriene for en flerkulturell skole (Hauge, 2014; Spernes, 2012). Oppsummert kan man dermed si at flerkulturelle feiringer kan oppleves som positive med forbehold om relevant innhold, og dersom mangfoldet synliggjøres ellers i skolehverdagen.

5.3 Språk og tilpasset opplæring

Lærerne forteller at de er opptatt av å tilpasse opplæringen til elever med flerkulturell bakgrunn, og da spesielt innenfor språk, noe som regnes som kulturell kapital, og er sentralt med tanke på symbolsk makt i samfunnet (Bourdieu, 1999). Lærerne forteller at de opplever at elevene har utfordringer med begreper og at man må ta hensyn til at de kan ha ulik forforståelse og erfaringer. For å løse dette forteller lærerne at man bør være nøye i introduksjon av emner, og bruke noe visuelt som videoklipp eller bilder. Dette sammenfaller med det Egeberg (2012) og Spernes (2012) skriver om at konkreter og bilder vil være nyttig i begrepslæring. Videre sier lærerne at man må tilpasse etter elevenes forforståelse, noe som er sentralt innenfor læringssyn (se for eksempel Halvorsen, 2017; Hauge, 2014; Skrefsrud, 2018; Spernes, 2012). Det kan også være inkluderende i form av tilpasset opplæring der elevene deltar på sine premisser (Bachmann & Haug, 2006; Hauge, 2014). Når det gjelder tilpassing av oppgaver forteller lærerne at de gir elevene enklere oppgaver når de ikke har tilstrekkelig norskkompetanse, slik at de kan oppnå mestring. Hauge (2014) skriver at man istedenfor å gjøre dette kan man gi elevene muligheten til å støtte seg ved hjelp av morsmålet i undervisningen. På denne måten kan man samtidig anerkjenne elevenes språk som gyldig kulturell kapital i skolesammenheng (Bourdieu, 1999).

Få av lærerne forteller at elevene har morsmålsundervisning, opplæring på sitt eget morsmål kan støtte elevene til å få faglig utbytte før de har lært tilstrekkelig norsk. Videre kan også det å få benytte morsmålet sitt i undervisningen føre til at elevene opplever at de får anerkjennelse for hele sin identitet, og at språket deres blir anerkjent som gyldig kulturell kapital. Det kommer også frem at ikke alle elever ønsker å ha morsmålsundervisning. Her kan man trekke inn inkludering der det å ta elevene ut av klassen slik at de ikke får delta i fellesskapet ikke vil være i tråd med en inkluderende praksis (Bachmann & Haug, 2006). Man kan også tenke seg om

morsmålsundervisning er noe som er anerkjent og blir gitt verdi av de andre elevene på skolen. Eventuelt om det blir vurdert som ugyldig kapital uten verdi i det sosiale feltet, og dermed noe elevene ikke ønsker å prioritere. Lærerne forteller at undervisning på morsmål og i grunnleggende norsk blir lagt parallelt med annen norskundervisning slik at elevene ikke går glipp av andre fag, noe som sammenfaller med prinsippene i en flerkulturell skole (Spernes, 2012). Samtidig sier også lærerne at flerspråklighet kan være en ressurs. Elevene som opplever at de blir anerkjent for sin individuelle egenskap; å kunne et annet språk, kan styrke få styrket selvverdsettelsen og identitetsbekreftelsen sin (Honneth, 2006).

I intervjuene blir minoritetsspråklige elever og elever med andre lærevansker sammenlignet av noen av lærerne. I Norge er minoritetsspråklige elever overrepresentert i spesialundervisning, noe som Pihl (2010) retter kritikk mot. Hun mener at mange som blir anbefalt spesialundervisning heller burde fått tospråklig- eller morsmålsopplæring, i og med at utfordringene bunner i at de ikke har tilstrekkelig språkkunnskaper i norsk. Spernes (2012) påpeker også dette, og sier at minoritetsspråklige elever får et dårligere tilbud enn majoriteten når opplæringen ikke er godt nok tilpasset deres behov og kulturelle bakgrunn. I stedet for spesialundervisning peker altså forskning på at anerkjennelse av førstespråk og opplæring på morsmålet kan være med på å sørge for at færre vil ha behov for spesialundervisning. Elevens førstespråk kan sies å ikke bli anerkjent som gyldig kapital i skolesammenheng når det ikke blir sett på som en ressurs som kan gi støtte i undervisningen. Samtidig kan lovverket i opplæringsloven sette føringer for språkopplæring i skolen. Elevene har ikke rett på morsmålsundervisning eller grunnleggende norsk hvis de har tilstrekkelige norskkunnskaper ved skolestart, eller vedtak om spesialundervisning (Opplæringsloven, 1998). Slik jeg betrakter det som at lovverket kan føre til at det utøves symbolsk makt i skolen der elever med annen språkbakgrunn enn norsk ikke opplever anerkjennelse for sin kulturelle kapital.

5.4 Avsluttende betraktninger

I dette avsnittet kommer jeg med mine betraktninger som en oppsummering og avslutning av studien. Studiens problemstilling undersøker hva lærere forteller om mangfold og kulturell inkludering i skolen. Lærerne jeg har intervjuet er som diskutert veldig opptatt av at elevene skal bli behandlet som individer der de skal få definere seg selv og sin tilhørighet. Dette kan tyde på at lærerne har en forståelse av identitet som kan støtte elevene til å velge selv hvem de ønsker å være.

Videre synliggjør lærerne mangfoldet i skolehverdagen i noe grad. Hvis man legger til grunn hvordan en flerkulturell skole optimalt bør være som skissert i forskningslitteratur, kan man etter mine betraktninger si at man kunne synliggjort og anerkjent mangfoldet enda mer i skolehverdagen. Dette for eksempel ved å benytte språk, kulturelle momenter og forkunnskaper enda mer i undervisningen, fremdeles med fokus på å ikke fremmedgjøre og stigmatisere elever. Fokuset bør ligge på å skape gjenkjennelse for alle elever i skolehverdagen, samt vise at deres ressurser er verdifulle for fellesskapet. Som skrevet tidligere kan man legge til rette for et inkluderende læringsmiljø der elevene deltar på egne premisser, der alles kulturelle kapital blir gitt verdi og alle opplever selvverdsettelse. Som Honneth skriver bør man i et solidarisk samfunn se verdien i det alle kan bidra meg til fellesskapet, selv om det er langt fra det man selv identifiserer seg med.

Slik jeg tolker det syns lærerne det er utfordrende å anerkjenne mangfoldet fordi de er redd for å stigmatisere og definere elevene som noe annet enn det de selv definerer seg som. Dette kan etter min betraktning være en årsak til at lærerne ikke synliggjør og trekker inn ulike perspektiver fra elevenes bakgrunn i undervisningen i stor grad. Lærernes fokus på elevene som enkeltindivider skaper altså et hinder for synliggjøring, der det fremstår som vanskelig å balansere disse momentene. Videre ønsker jeg å stille spørsmål ved om lover, ideen om likhet og mangel på kompetanse i flerspråklig opplæring og ressurser også kan spille inn på lærernes praksis.

Som redegjort for i denne studien avhenger identitetsdannelse etter Honneths teori av at man blir anerkjent for sine særegne egenskaper som man bringer til fellesskapet, der disse egenskapene må bli sett på som verdifulle. Skolen vil altså spille en rolle med tanke på elevens mulighet til vellykket identitetsdanning og selvrealisering. Krysskulturelle elever som ikke opplever anerkjennelse får bakgrunnen sin får altså ikke identitetsbekreftelse for hele sin identitet. Med tanke på Bourdieus kapital begrep vil elever med flerkulturell bakgrunn ikke oppleve at deres kapital er verdifull og anerkjent hos majoriteten når den ikke blir gjort relevant i skolesammenheng. De vil ikke oppleve at deres kapital er gyldig i skolens faglige felt, noe som kan føre til at de har dårligere læringsutbytte enn majoriteten. Hvis elevene derimot opplever at deres kulturelle kapital blir gjort relevant i skolesammenheng vil også de kunne få mulighet oppleve anerkjennelse og stigning i det sosiale rom. Man kan tenke seg at de sosiale

maktstrukturene i samfunnet kan bli utfordret hvis alle får muligheten til å oppleve anerkjennelse for det de bringer med seg.

Denne studien er skrevet fra et lærerperspektiv, og i veien videre ville det vært interessant å undersøkt hvordan elever opplever anerkjennelse i skolehverdagen. Det ville være særlig interessant å bruke Honneth og Bourdieu som teoretisk rammeverk og direkte undersøke i hvilken grad elevene selv opplever om deres kapital blir anerkjent eller ikke. Videre ville det også vært spennende og undersøkt hvordan elever reagerer på at bakgrunnen deres blir anerkjent og trukket inn i undervisningssammenheng. Som nevnt i denne studien sier forskningen at det oppleves forskjellig, men det hadde vært interessant å benytte kriteriene for en flerkulturell skole som grunnlag for undervisningspraksis, før man deretter undersøker hvordan det oppleves av elevene.

Til slutt håper jeg denne studien kan bidra til refleksjon over hvordan man arbeider med mangfold i skolen, og hvilken betydning det kan ha å anerkjenne elevenes språklige og kulturelle bakgrunn, og benytte det som ressurs i skolehverdagen. Videre håper jeg også den kan bidra til refleksjon over hvor tilpasset skolen og undervisningen egentlig er for *alle* elever.

Litteraturliste

- Ainscow, M., & Miles, S. (2008, September 25). Making Education for All inclusive: where next? *Prospects* 38, ss. 15-34.
- Anthias, F. (2006, Januar). Belongings in a Globalising and Unequal World: rethinking translocations. *The Situated Politics of Belonging*.
- Arbeids- og sosialdepartementet. (2004, Oktober 1). *Mangfold gjennom inkludering og deltakelse. St.meld. nr. 49 (2003-2004)*. Hentet Januar 20, 2020 fra Regjeringen.no: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-49-2003-2004-/id405180/sec1>
- Bachmann, K., & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Hentet Februar 5, 2020 fra Utdanningsdirektoratet:https://www.udir.no/Upload/Forskning/5/Tilpasset_opplaring.pdf
- Banks, J. (2009). Multicultural education: Dimensions and paradigms. I J. Banks (Red.), *The Routledge International Companion to Multicultural Education* (ss. 7-76). New York: Routledge, Taylor and Francis.
- Barne- og likestillingsdepartementet. (2012, Oktober 26). *En helhetlig integreringspolitikk. Meld. St. 6 (2012-2013)*. Hentet Januar 20, 2020 fra Regjeringen.no: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-6-20122013/id705945/>
- Barth, F. (1969). Introduction. I F. Barth (Red.), *Ethnic Groups and Boundaries. The Social Organization of Culture Difference* (ss. 9-38). Oslo: Universitetsforlaget.
- Basha, S., & Kjørven, O. K. (2018). Mangfold i praksis: En studie av en flerkulturell festival i skolen. I E. Schetne, & T.-A. Skrefsrud (Red.), *Å være lærer i en mangfoldig skole. Kulturelt og religiøst mangfold, profesjonsverdier og verdigrunnlag* (ss. 147-161). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Biseth, H. (2014). Må vi snakke om demokrati? I J. Madsen, & H. Biseth (Red.), *Må vi snakke om demokrati?* (ss. 25-42). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bourdieu, P. (2006, Mars 19). Kapitalens former. *Agora*, 24(01-02), ss. 5-26.
- Bourdieu, P. (1999). *Meditasjoner*. Oslo: Pax.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1990). Reproduction: In Education, Society and Culture. *Theory, Culture & Society*.
- Bøhn, H., & Dypedahl, M. (2009). *Veien til interkulturell kompetanse*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Dewilde, J., Kjørven, O. K., Skaret, A., & Skrefsrud, T.-A. (2018, Mai 4). International week in Norwegian school. A qualitative study of the participant perspective. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(3), ss. 474-486.
- Døving, C. (2009). *Integrering. Teori og empiri*. Oslo: Pax forlag.
- Egeberg, E. (2012). *Flere språk - flere muligheter. Flerspråklighet, tilpasset opplæring og spesialpedagogisk metodikk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Eriksen, I. M. (2017). *De andres skole. Gruppedannelse og utenforskap i den flerkulturelle skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Eriksen, T. H. (2001b). Tilhørighet og integrasjon i multietniske samfunn. I T. H. Eriksen (Red.), *Flerkulturell forståelse* (ss. 22-36). Oslo: Universitetsforlaget.
- Eriksen, T. H. (2001d). Kultur, kommunikasjon og makt. I T. H. Eriksen (Red.), *Flerkulturell forståelse* (ss. 57-72). Oslo: Universitetsforlaget.
- Eriksen, T. H. (2001a). Det multietniske samfunn. I T. H. Eriksen (Red.), *Flerkulturell forståelse* (ss. 9-21). Oslo: Universitetsforlaget.
- Eriksen, T. H. (2014). Essay "Hvem er vi"? - Et overordnet blikk på utvikling i Norge. I B. B. Moen (Red.), *Kulturelt og etnisk elevmangfold i skolen* (ss. 13-18). Bergen: Fagbokforlaget.
- Eriksen, T. H. (2001c). Identitet. I T. H. Eriksen (Red.), *Flerkulturell forståelse* (ss. 57-72). Oslo: Universitetsforlaget.
- Eriksen, T. H., & Sajjad, T. A. (2015). *Kulturforskjeller i praksis. Perspektiver på det flerkulturelle Norge*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Glømmen, V. (2015, Mars). *Språklig og kulturelt mangfold – en ressurs i opplæring. Er det på tide å ta ressursperspektivet på alvor?* Hentet Mars 13, 2020 fra <https://nafo.oslomet.no>: <https://nafo.oslomet.no/wp-content/uploads/2015/03/Språklig-og-kulturelt-mangfold--en-ressurs-i-opplæring.-Glømmen.pdf>
- Grønmo, S. (2015). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gullestad, M. (2001). Likhetens grenser. I H. Vike, H. Lidèn, & M. Lien (Red.), *Likhetens paradokser. Antropologiske undersøkelser i det moderne Norge* (ss. 32-67). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gullestad, M. (2002). Om å være både norsk og "farget". *Nytt Norsk Tidsskrift*, 19(2), ss. 155-175.
- Halvorsen, E. (2017). *Kulturarven i skolen. Felleskultur og elevmangfold*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Haug, P. (2011). Å være elev. I M. Postholm, E. Munthe, P. Haug, & R. Krumsvik (Red.), *Elevmangfold i skolen 5-10* (ss. 29-54). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Hauge, A.-M. (2014). *Den felleskulturelle skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Helleve, I. (2016). Undervisningens utfordringer og muligheter. I F. B. Børhaug, & I. Helleve (Red.), *Interkulturell pedagogikk som motkraft i en monokulturell praksis* (ss. 15-26). Bergen: Fagbokforlaget.
- Honneth, A. (2006). *Kamp om anerkendelse*. København: Hans Reitzels forlag.
- Horntvedt, T. (2012). Utvalgte begreper i flerkulturell forståelse. I P. Båtnes, & S. Egden (Red.), *Flerkulturell forståelse i praksis* (ss. 221-254). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hunnes, O. (2015). Å undervise verdier og haldninger i samfunnsfag. I K. Børhaug, O. Hunnes, & Å. Samnøy (Red.), *Spadestikk i samfunnsfagdidaktikken* (ss. 123-142). Bergen: Fagbokforlaget.
- Jakobsen, J. (2013). Axel Honneth. Danning, utdanning og anerkjennelse. I I. Straume (Red.), *Danningens filosofihistorie* (ss. 357-368). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kjeldstadli, K. (2008). *Sammensatte samfunn. Innvandring og inkludering*. Oslo: Pax Forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2004, April 2). *Kultur for læring St.meld. nr. 030 (2003-2004)*. Hentet Januar 6, 2020 fra Regjeringen.no: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/>
- Kunnskapsdepartementet. (2007, Februar). *Regjeringen.no*. Hentet Mars 20, 2020 fra Likeverdig opplæring i praksis! Strategi for bedre læring og større deltakelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning 2007–2009: https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/strategiplaner/udir_likeverdig_opplaering2_07.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2011, April 8). *Læring og felleskap Meld. St. 18 (2010-2011)*. Hentet Januar 25, 2020 fra Regjeringen.no: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487/sec1>
- Kunnskapsdepartementet. (2013, Mars 15). *På rett vei Meld. St. 20 (2012–2013)*. Hentet Februar 2020 fra Regjeringen.no: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-20-20122013/id717308/>
- Kvale, S., & Brinkman, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lidén, H. (2005). *Mangfoldig barndom*. Norge: Unipax.

- Lidén, H. (2001). Underforstått likhet. Skolens håndtering av forskjeller i et flerkulturelt samfunn. I M. Lien, H. Lidén, & H. Vike (Red.), *Likhetens paradokser. Antropologiske undersøkelser i det moderne Norge*. (ss. 68-85). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lund, A. B. (2017a). Innledning: Mangfold gjennom anerkjennelse og inkluderende praksis. I A. B. Lund (Red.), *Mangfold gjennom anerkjennelse og inkludering i skolen* (ss. 11-28). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lund, A. B. (2017b). Mangfold i skolen. En ressurs? I A. B. Lund (Red.), *Mangfold gjennom anerkjennelse og inkludering i skolen* (ss. 29-47). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lunde, M. (2017). Særskilt språkopplæring i et helhetlig perspektiv. I M. Lunde, & S. Aamodt (Red.), *Inkluderende og flerspråklig opplæring* (ss. 53-75). Bergen: Fagbokforlaget.
- Manger, T. (2013). Motivasjon og læring. I S. Lillejord, T. Manger, & T. Nordahl, *Livet i skolen 2* (ss. 133-162). Bergen: Fagbokforlaget.
- Moen, B. B. (2014). Elevmangfoldet og det inkluderende klasserommet. I B. B. Moen (Red.), *Kulturelt og etnisk elevmangfold i skolen* (ss. 19-39). Bergen: Fagbokforlaget.
- Moen, B. B., & Lund, A. B. (2017). Samer og tatere - en del av skolens mangfold. I A. B. Lund (Red.), *Mangfold gjennom anerkjennelse og inkludering i skolen* (ss. 48-66). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Munthe, E. (2011). Mangfold i skolen. I M. Postholm, E. Munthe, P. Haug, & R. Krumsvik (Red.), *Elevmangfold i skolen 5-10* (ss. 11-27). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- NAFO. (2013, August). *Valgfaget reiseliv - reiselivsmesse*. Hentet Mars 5, 2020 fra Nafo.oslomet.no: <https://nafo.oslomet.no/wp-content/uploads/2013/08/Undervisningsopplegg-til-valgfaget-reiseliv.pdf>
- NOU 1995: 12. (1995, Februar). *NOU 1995: 12 Opplæring i et flerkulturelt Norge*. Hentet Januar 8, 2020 fra Regjeringen.no: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-1995-12/id140252/sec4>
- Nygård, M. (2017). Språkopplæring for minoritetsspråklige elever. Hva krever det av læreren? I A. B. Lund (Red.), *Mangfold gjennom anerkjennelse og inkludering i skolen* (ss. 188-211). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Opplæringsloven. (1998, Juli 17). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova). Hentet Februar 30, 2020 fra Lov av 17. Juli 1998 nr.61: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Organisasjonen mot offentlig diskriminering. (2010). *Skolen er fra Mars, elevene er fra Venus* *UTDANNING I ET MULTIETNISK SAMFUNN*. Oslo: OMOD.
- Pihl, J. (2010). *Etnisk mangfold i skolen. Det sakkyndige blikket*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Postholm, M., & Jacobsen, D. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Salole, L. (2018). *Identitet og tilhørighet. Om ressurser og dilemmaer i en krysskulturell oppvekst*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Skilbrei, M.-L. (2019). *Kvalitative metoder. Planlegging, gjennomføring og etisk refleksjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Skrefsrud, T.-A. (2018). Pedagogikk og elevkunnskap i en mangfoldig skole. I T.-A. Skrefsrud (Red.), *Å være lærer i en mangfoldig skole. Kulturelt og religiøst mangfold, profesjonsverdier og verdigrunnlag* (ss. 22-38). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Spernes, K. (2012). *Den flerkulturelle skolen i bevegelse. Teoretiske og praktiske perspektiver*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Statistisk sentralbyrå. (2020, Mars 9). *Ssb.no*. Hentet April 5, 2020 fra Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre: <https://www.ssb.no/innvbef>
- Strand, G. M., Berge, Å. D., & Steen-Olsen, T. (2017). Opplevelse av tilhørighet og inkludering i møtet mellom kulturer. I A. B. Lund (Red.), *Mangfold gjennom anerkjennelse og inkludering i skolen* (ss. 116-134). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Taguma, M., Shewbridge, C., Huttova, J., & Hoffman, N. (2009). *OECD Reviews of Migrant Education NORWAY*. OECD. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/final-norway-report---migrant-education.pdf>
- Tanggaard, L., & Brinkmann, S. (2012). Intervjuet: Samtalen som forskningsmetode. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard, *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling* (ss. 17-45). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk forlag AS.
- Yuval-Davis, N. (2006, August 5). Belonging and the politics of belonging. *Patterns of Prejudice*, 40(3), ss. 197-214.
- Østberg, S. (2017). Interkulturell kompetanse. I V. Bjarnø, M. Nergård, & F. Aarsæther (Red.), *Språklig mangfold og læring. Didaktikk for flerspråklige klasserom* (ss. 17-35). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Øzerk, K. (2008). Interkulturell danning i en flerkulturell skole. Dens vilkår, forutsetninger og funksjoner. I L. G. Briseid, & P. Arneberg, *Fag og danning: mellom individ og fellesskap* (ss. 209-228). Bergen: Fagbokforlaget.

- Aarsæther, F. (2017). Flerspråklighet i forskning, lovverk og læreplaner. I V. Bjarnø, M. Nergård, & F. Aarsæther (Red.), *Språklig mangfold og læring* (ss. 36-72). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Aase, T., & Fossåskaret, E. (2018). *Skapte virkeligheter. Om produksjon og tolkning av kvalitative data*. Oslo: Universitetsforlaget.

Vedlegg 1. Intervjuguide

Innledende spørsmål:

- Alder?
- Kjønn?
- Hvor lenge har du jobbet på denne skolen?
 - o Har du jobbet på andre skole tidligere?
 - Hvor lenge arbeidet du der?
 - o Hvor utdannet du deg?
 - o Hvilket utdanning har du?
 - o Har du hatt andre yrker tidligere?
 - Vil du si at de yrkene har vært relevant for deg som lærer?
 - Hvordan?
 - o Har du stort sett bodd her i Bergen, andre steder? Har du opplevd mange steder i verden?
- Hvilke fag underviser du i?
- Hvor mange klasser underviser du i?

Kulturell inkludering, likeverd og mangfold:

- Når vi snakker om barn som har foreldre, slektninger, eller bakgrunn fra andre land, så er det jo mange begreper som brukes. Hvilke ord bruker dere for å snakke om mangfoldet blant elever her på skolen?
- Når vi snakker om mangfold hva tenker du på da?
 - o Noe du syntes er spesielt viktig?
 - o Er det noe dere her på skolen er spesielt opptatt av når det gjelder mangfold?
 - o Hva med undervisning?
- Hva tenker du på når du hører begrepet kulturell inkludering?
 - o Kan du gi noen eksempler fra skolen? Eller ting du tenker på, eller vet at andre gjør på skolen?
 - o Noe du syntes er viktig?
 - o Fortelle mer?
- Hva med likeverd, hva ligger i det for deg i skolesammenheng?
- Hvordan jobber dere med disse temaene i klasserommet?
 - o Er det noen spesielle strategier, metoder eller tanker som ligger til grunn for hvordan du arbeider?
 - o Kan du gi noen eksempler?
 - o Tenker du på kulturelt mangfold og inkludering når du planlegger undervisning?
 - Fortell gjerne mer om dette?
 - Kom med eksempler?

- Er det elever som ønsker å fortelle noe om sin kultur i undervisningen?
 - Hva tenker du om det?
 - Er det noe du synes er utfordrerne med disse temaene?
 - Utdyp? Hvorfor?
 - Er det noen fag du føler disse temaene er mer relevante i enn andre?
 - Hvorfor?
- Føler du samfunnsfag er et inkluderende fag?
 - Hvordan?
 - Kan du gi noen eksempler?
- Hvilke temaer i samfunnsfag opplever du at engasjerer elevene dine?
 - Hvilke temaer opplever du at de syntes er utfordrende?
 - Hvilke temaer syntes du det er utfordrende å undervise om?
- Hvordan er det med undervisning i andre relevante fag?

Skolen og klassen

- Hvordan er elevsammensetningen på skolen?
- Er det mange eller få elever med flerkulturell bakgrunn på skolen?
 - Har du inntrykk av at dette antallet har økt opp gjennom årene?
- Hvordan er elevsammensetningen i klassen(e) din?
 - Hva kjennetegner elevgruppen din, hvordan vil du beskrive de?
- Hvordan tilpasser du undervisningen til elevgruppen med tanke på det flerkulturelle?
 - Vil du si at det er annerledes å tilpasse undervisningen til elever med flerkulturell bakgrunn?
 - Hvordan?
 - Utdype?
 - Spørre om elevsammensetning i tidligere klasser? – spesielt hvis det kommer lite frem fra nåværende klasser.
- Hvordan er klassemiljøet i klassen din?
 - Hvordan er samholdet i klassen?
 - Opplever du at elevene grupperer seg litt? Feks hvis de er flere i klassen som har samme etniske bakgrunn?
 - Føler du at elevene har gode holdninger til hverandre?
 - Er det noen grep du som lærer gjør for å sørge for at det er godt samhold i klassen uavhengig av kulturell bakgrunn?

- Innlede med « vet ikke om du fikk med deg at Leo Ajkic nylig vant en pris....?
 - Leo Ajkic vant nylig Jonas prisen for sitt arbeid med seriene flukt, uro og u-landslaget. Prisen gis ut til en person som har medvirket til å skape et romsligere og mer tolerant samfunn, hvor menneskelig variasjon og personlige særtrekk vurderes som en berikelse og ikke et problem. I et intervju på NRK nyhetene etter intervjuet forteller en rørt Leo at prisen betydde veldig mye for han, og at han følte at det var stort at han som kom fra Bosnia hadde bidratt til noe positivt i Norge. Ajkic sier: « Hvis man er Amerikansk vil jo vi i Norge at folk skal forbli Amerikanere, vi digger kulturen deres, vi digger det de kommer fra, men for meg som kom fra Bosnia føltes det ut som jeg ikke hadde noe positivt å bidra med. Så det å bli hørt, det å kunne bidra til noe i Norge som gjør ting bedre, det betyr jo veldig mye sant.»
 - Hva tenker du når du hører dette?
 - Tror du elever i skolen kan føle på dette?

- Opplever du at noen elever syntes det er vanskelig å ha tilknytning til flere kulturelle momenter?

- Hvis du tenker tilbake på de årene du har arbeidet i skolen, oppfatter du at arbeidet med kulturell inkludering, likeverd og mangfold har endret seg?
 - Hvordan?
 - Hva som er annerledes nå og da?
 - Hvordan syns du fokuset er? Er det mer eller mindre fokus på inkludering og mangfold?

- Hvordan er samarbeidet på skolen når det gjelder disse temaene?
 - Jobber dere sammen på trinn, hele skolen?
 - Hvilken rolle har foresatte? Tar de initiativ?

- Hvilke aktører/hvem mener du spiller størst rolle når det kommer til at alle elevene bør føle seg inkludert og verdsatt i samfunnet uavhengig av bakgrunn og hvor man kommer fra?

Oppsummering:

- Gjenta ting hvis noe er uklart – noe du vil trekke frem som spesielt viktig.
- Oppsummer hovedmomentene
- Noe du har lyst å legge til eller si?

Tips til neste intervju? Noen spørsmål som var vanskelige/ uklare? Noe du reagerte på?

Vedlegg 2. Samtykkeskjema

Forespørsel om å delta i forskningsprosjektet «Kulturell inkludering, likeverd og mangfold i skolen».

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan lærere arbeider med kulturell inkludering, likeverd og mangfold i skolen.

Forskningen er en del av mastergradstudiet «Samfunnsfagdidaktikk» ved Høgskulen på Vestlandet. I dette skrivet vil du få informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med denne studien er å undersøke hvordan lærere arbeider med kulturell inkludering, likeverd og mangfold i skolen, og da spesielt innenfor samfunnsfag. Det er ikke et krav at man må undervise i samfunnsfag for å delta i studien, så lenge man har erfaring med temaene er det tilstrekkelig. Studien vil og undersøke om lærerne opplever at dette arbeidet har endret seg opp gjennom tidene, og om dette kanskje reflekteres i læreplanene. Det vil være interessant og nyttig å få en forståelse av hvordan endringer i samfunnet, her i form av en stadig mer kulturell mangfoldig befolkning muligens påvirker arbeidet med undervisning og formidling i skolen. Studien vil etter hvert kunne bidra med kunnskap om hvilke erfaringer, tanker og opplevelser lærere har innenfor arbeid med kulturell inkludering, likeverd og mangfold i skolen.

For å kunne gjennomføre denne studien trenger jeg hjelp av informanter som vil delta i forskningsprosjektet. Datainnsamlingen til prosjektet vil i første omgang bestå av et intervju på omtrent 30-60 minutter der jeg ønsker å høre om dine erfaringer som lærer. Videre kan noen informanter bli spurt om å bli observert hvis det er praktisk gjennomførbart.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Maiken Christensen som masterstudent, samt Høgskulen på Vestlandet ved veileder Espen Helgesen er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får forespørsel om å delta i dette forskningsprosjektet fordi du arbeider som lærer i den norske skolen, og dermed gjerne har erfaring med å arbeide med kulturell inkludering,

likeverd og mangfold i skolen. Utvalget til studien er rekruttert ved å kontakte ledelsen ved ulike skoler slik at de kan viderefremde kontakt med lærere som muligens kan tenke seg å delta i studien.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer det at du deltar på et intervju. I tillegg vil noen informanter muligens bli spurt om å stille på et ekstra intervju eller å bli observert i klasserommet. Intervjuene vil bli tatt opp på lydopptak hvis du som informant tillater dette. Etter intervjuene vil lydopptakene bli transkribert, og deretter vil opptakene slettes ved prosjektets slutt. Du som informant vil få tilbud om å lese transkripsjonen av intervjuene.

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.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- De eneste personopplysningene som vil bli samlet inn er din underskrift på dette samtykkeskjemaet. Skjemaet vil bli oppbevart i låst skap uten at noen andre enn masterstudenten som er ansvarlig for denne studien vil ha tilgang til dem.
- I selve publikasjonen masterstudien vil all informasjon bli fullstendig anonymisert slik at ingen deltakere vil kunne gjenkjennes.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Alle opptak og personopplysninger slettes ved prosjektslutt, seinest desember 2020.

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.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Masterstudent: Maiken Christensen. Tlf: 99 35 93 69. E-post: 150616@stud.hvl.no
- Veileder: Espen Helgesen. Tlf: 55 58 58 40. E-post: Espen.Helgesen@hvl.no
- Personvernombud ved Høgskulen på Vestlandet: Halfdan Mellbye. Tlf: 55 30 10 31. E-post: personvernombud@hvl.no

Med vennlig hilsen Maiken Christensen

Jeg har mottatt og forstått informasjonen om prosjektet «Kulturell inkludering, likeverd og mangfold i skolen», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta på intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)