

En studie av læreres forståelse av mangfoldsbegrepet

Anne Bonnevie Lund*

NTNU, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Sammendrag

Denne artikkelen drøfter 16 læreres forståelse av begrepene mangfold og flerkulturalitet. Deres perspektiv på mangfold varierer ut fra skolens flerkulturelle profil og skolens arbeid med flere språklige elever. Informantene i undersøkelsen knytter mangfoldsbegrepet til «vi» og flerkulturalitetsbegrepet til «de». Mangfoldsbegrepet assosieres med inkluderende holdninger, men begrepet forstås som «ufarlig» eller «upresist» og bør tydeliggjøres inntil inkludering er en realitet innenfor hele skolens praksis. Lærere i denne studien hevder at det kan være riktigst å benytte betegnelsen «flerkulturell skole» fremfor mangfoldsskole inntil begrepsbruken er mer bevisst.

Nøkkelord: *Mangfold; flerkulturalitet; anerkjennelse; interkulturalitet*

Summary

This article discusses 16 teachers' understanding of the concepts diversity and multiculturalism. The teachers' perspectives on diversity varies and depend on their schools' multicultural profile and organization of their multicultural practice. The informants associate the concept of diversity to “we” and the concept of multiculturalism to “they”. The concept of diversity is associated with inclusive attitudes, but the term is understood to be “harmless” or “imprecise” and should be clarified until inclusion is a reality throughout the school's practice. Teachers in this study claim that it may be best to use the concept “multicultural school” rather than diversity school until the use of the term is more conscious.

Keywords: *Diversity; multiculturalism; recognition; intercultural*

Mottatt: Oktober, 2017; Antatt: Mars, 2018; Publisert: Juni, 2018

Kompetanse for mangfold

Utgangspunktet for denne artikkelen er forfatterens deltakelse i den nasjonale satsinga *Kompetanse for mangfold* som hadde til hensikt å øke utdanningssektorens kompetanse innenfor arbeidet med minoritetsspråklige elever. *Kompetanse for mangfold* ble initiert av Utdanningsdirektoratet (Udir, 2014) på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet for perioden 2013–2017 med bakgrunn i at minoritetsspråklige generelt skårer dårlig på nasjonale prøver og dropper hyppig ut av skolesystemet. Bakgrunn for satsinga var

*Korrespondanse: Anne Bonnevie Lund. NTNU, 7471 Trondheim. E-post: anne.c.lund@ntnu.no

Meld. St. 6 (2012–2013) *En helhetlig integreringspolitikk. Mangfold og fellesskap*, hvor integreringspolitikk knyttes sammen med forståelsen av mangfold. Arbeidet var organisert som et samarbeid mellom universitets- og høyskolesektoren og grunnskolene/barnehagesektoren. Jeg var med som representant fra UH-sektoren, og gjennom arbeidet som veileder for flere kommuner kom jeg tett på synspunkter knyttet til mangfoldet i skolen.

I engelsktalende land blir mangfoldet ofte beskrevet som *diversity*. Tidligere har diversitetsforskningen i de nordiske landene vært knyttet til migrasjonsrelaterte tema. De senere årene har forskningen også fremmet nye perspektiver på diversitet: det som beskrives som superdiversitet eller transkultur (Vertovec, 2007). Dette handler om at interaksjonen mellom ulike grupper er i utvikling og endring, og at vi stadig får nye elevgrupper der språklig og kulturelt mangfold endres (Dewilde & Skrefsrud, 2015). De seinere årene ser vi også at diversitetsforskning knyttes til rasisme, etnisitet, kjønn, seksualitet, medborgerskap, interseksjonalitet, religion og ikke minst sosio-økonomiske forhold (Bjørklund & Lindqvist, 2016).

Vi ser stadig oftere at begrepet *mangfold* benyttes i læreplaner og policydokumenter som omhandler skole og utdanning. Jeg starter derfor med å se på hvordan en rekke policydokumenter med tilknytning til skole og utdanning forholder seg til dette før jeg utdyper synspunkter på mangfoldsbegrepet ut fra ulike forskeres ståsted. Satsinga *Kompetanse for mangfold* hadde fokus på det flerkulturelle mangfoldet. Denne artikkelen har også dette utgangspunktet. Det eksisterer ulike innfallsvinkler for å fremme en flerkulturell pedagogikk og en interkulturell pedagogisk praksis som både forutsetter anerkjennelse på individ-, gruppe- og klassenivå. Dette vil jeg utdype. Problemstillingen for artikkelen er: *Hvordan forstår lærere mangfoldsbegrepet?* Denne forståelsen avhenger av hvordan skolen lærerne jobber på, arbeider og organiserer arbeidet i forhold til flerspråklige elever. Dette vil jeg utdype og diskutere videre.

Ulik forståelse av mangfoldsbegrepet

Mangfoldsbegrepet benyttes stadig oftere innenfor ulike fagområder – både i forhold til grupper og på individnivå. Med begrepet mangfold forstår man i utgangspunktet at det omhandler alle, og at hvert individ i utgangspunktet er unikt selv om det finnes mange fellestrekk. I denne sammenhengen omhandler mangfoldsbegrepet elever med ulike meninger, holdninger, handlinger, etnisitet, religiøsitet, sosioøkonomisk bakgrunn, læreforutsetninger, interesser, væremåter, kjønn, legninger, utseende, opplevelser og erfaringer. Mangfoldet kan også omhandle lærere og undervisningsmetoder og si noe om hvilken toleranse skolen møter samfunnet med (Brandt, 2010). I læreplanen Kunnskapsløftet (KD, 2006) understrekes det at skolens utgangspunkt skal være et inkluderende og sosialt fellesskap hvor likeverd blant elevene skal anerkjennes og respekteres. I en studie av hvordan mangfoldsbegrepet konstrueres i Meld. St. 30 (2003–2004) *Kultur for læring*, fant Nina Lewin (2007) at det generelt ble fremmet et sterkt individperspektiv i forhold til elevenes forutsetninger, samtidig som «minoritetesspråklige elever» syntes å være definert ut fra gruppetilhørighet.

Dette fører til at opplæringa blir polarisert i «de» og «oss», samtidig som dette strider mot meldingens overordnede prinsipp om å tilby individuelt tilpasset opplæring til alle. Stortingsmeldinga viser videre til at det norske samfunnet stadig blir mer mangfoldig med tanke på etnisitet, religion, kultur, globalisering og teknologisk utvikling. Det kulturelle mangfoldet beskrives på den ene siden som en utfordring, og samtidig som en viktig ressurs (St. Meld 30 (2003–2004) *Kultur for læring*). Stortingsmeldinga gir uttrykk for at mangfoldet bør få følger for skolens syn på elevene. Den understreker også at det er mer krevende å håndtere ulikhet enn likhet. Denne ulikheten skal ifølge meldinga utnyttes på en positiv måte ved at skolen i større grad skal synliggjøre likeverd (St. Meld. 30 (2003–2004) *Kultur for læring*). I følge Lewin (2007) synliggjøres det ulike forståelser av mangfold innenfor samme stortingsmelding, noe som kan utfordre det overordnede prinsippet om å gi alle elever en likeverdig opplæring.

I Meld. St. 20 (2012–2013) *På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskolen* understrekes det også at mangfoldet i det norske samfunnet stadig øker og at dette både gir utfordringer og muligheter, konkretisert ved at elever skal lære å fremme gjensidig respekt, toleranse og demokratiforståelse. Her understrekes det at mangfoldsforståelse både innebærer forståelse for den nasjonale kulturarven og internasjonal kulturarv og at dette må synliggjøres som en ressurs i elevenes dannelsesprosess. I meldinga benyttes mangfoldsbegrepet både på gruppe- og individnivå og knyttes ikke til beskrivelse av ulik etnisitet alene, men også til at vi alle har ulik historie og ulike forutsetninger, samt at dette gir muligheter. Stortingsmeldinga knytter mangfoldsbegrepet opp mot inkludering, samtidig som den understreker verdier som demokrati, fellesskap, likeverd, anerkjennelse og verdsetting. Også denne meldinga understreker at det store mangfoldet i elevmassen skal synliggjøres og tilrettelegges for gjennom organisering av tilpasset opplæring, samtidig som det skal jobbes for aksept for forskjellighet og for utvikling av toleranse. NOU 2014: 7 og NOU 2015: 8 knytter primært mangfoldet til økt innvandring og understreker at dette må ansees som en berikelse for et samfunn. Kulturell kompetanse beskrives som sentralt for det 21. århundre samtidig som det advares mot at kulturell kompleksitet kan føre til spenninger og konflikter. Betydningen av demokratiforståelse og demokratiutøvelse for å møte eventuelle spenninger og konflikter understrekes her som en egen kompetanse som skolen har ansvar for å utvikle hos elevene.

Beskrivelsen av mangfold i dokumentene nevnt over, dekker først og fremst mangfoldet som følger av innvandring i tillegg til mangfoldet som følger av individualisering og differensiering av verdier og levemåter i alminnelighet. Samtidig blir også mangfoldsbegrepet brukt på ulike måter og viser dermed til ulikt innhold, også innenfor samme policydokument. I Meld. St. 20 (2012–2013) *På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskolen* kan det se ut som om det er et tydeligere fokus både på individ- og gruppenivå.

I forbindelse med satsinga *Kompetanse for mangfold* diskuterer Åse Røthing og Elisabeth Bjørnstad (2015, s. 163) blant annet bruken av mangfoldsbegrepet i policydokumenter og i kompetanseløft innenfor skolesektoren. De hevder at det her synliggjøres et ønske om et vidt fokus på «det flerkulturelle» og dermed muligheter for å knytte dette opp mot en større diversitetsforskning.

Både Tordis Borchgrevink og Grete Brochmann (2008) og Ivar Morken (2009) hevder at mangfoldsbegrepet er upresist eller utydelig og at det ofte benyttes uten at innholdet understrekes eller problematiseres. Kariane Westrheim og Kari Hagatun (2015) hevder på samme måte at begrepet er uklart og upresist og hevder i tillegg at begrepet kan benyttes som «en moralsk term som beskriver en uproblematisk, nøytral virkelighet» (s. 172), noe som gjør at det kan bli vanskelig å avgrense begrepet. De stiller derfor spørsmål om mangfoldsbegrepet vil kunne være med på å tilsløre forskjeller. Jo Ese (2013) hevder at ved bruk av begrepet *mangfold* finnes et fravær av en standard (s. 13).

Et upresist og delvis uklart begrep innebærer at det stadig må utdyping til for at begrepet skal kunne brukes i meningsfulle sammenhenger fordi begrepsbruken ellers vil kunne tilsløre uenighet og misforståelser. Når begrepet i tillegg også knyttes til honnørord som demokrati, toleranse, fellesskap, likeverd og anerkjennelse, kan dette bli så utydelig at det vil være vanskelig å forholde seg til.

Selv om mangfoldsbegrepet er både vidt og tidvis upresist og det benyttes på mange ulike områder, har læreres forståelse av selve begrepet i mindre grad vært gjenstand for forskning. H. Richard Milner (2010) har imidlertid beskrevet ulike forståelser som han hevder både lærerstudenter og ferske lærere kan møte mangfoldet med og som det er vesentlig å bevisstgjøre. Han beskriver dette som «lærernes begrepsrepertoar» (s. 118). Disse repertoarene har han inndelt i det han kaller fargeblindhet, kulturelle konflikter, myter om meritokrati, mangelsyn og forventninger. Ved å inneha et fargeblindt perspektiv på mangfold neglisjeres barns bakgrunn, og kulturell konflikt blir synlig der lærere tar utgangspunkt i egen kulturell forståelse. Dette gjør mange elever med minoritetsbakgrunn til fremmede i skolen. En lærer kan også inneha en «myte om meritokrati», ifølge Milner (2010, s. 123). Dette innebærer at man har en forståelse av at man selv har klart seg bedre enn gjennomsnittet grunnet god innsats og uten å reflektere over klasse eller sosiokulturell bakgrunn som årsak til skolefaglige resultater. Dette, hevder Milner (2010), betyr at man tror at alle kan gjøre det bra dersom man bare velger å gjøre en innsats. Mangelsynet og lave forventninger knytter Milner (2010) for eksempel til at lærere tror minoritetsspråklige elever mangler språkkompetanse, mens de i realiteten ofte er flerspråklige. En del lærere har også en oppfatning om at minoritetselever ikke presterer like godt faglig og sosialt som majoriteten.

Nylig utkom en studie av satsingsområdet *Kompetanse for mangfold* (Burner & Biseth, 2016) som viser at lærere ofte ser på mangfoldet både mellom og innenfor grupper, og at dette i stor grad knyttes til språk, kultur og religion. I tillegg pekes det på at mange lærere tar utgangspunkt i egen kulturell bakgrunn og dermed skaper det Milner (2010) knytter til en *kulturell konflikt*. I følge Tony Burner og Heidi Biseth (2016) hevder mange lærere at de ikke jobbet med mangfold, og mange av de som sa de jobbet med dette, kunne ikke fortelle hvordan de jobbet (Burner & Biseth, 2016, s. 7).

Flerkulturelle perspektiv og interkulturell praksis

Et flerkulturelt samfunn er et samfunn som består av flere kulturer på samme måte som en flerkulturell skole også beskrives som en skole der det går

elever fra ulike kulturer. Måten det kulturelle mangfoldet organiseres på og tas hensyn til, er ikke entydig forklart gjennom beskrivelsen av samfunn eller skole som flerkulturelt eller multikulturelt. James A. Banks (2007) som først og fremst i denne sammenhengen tok utgangspunkt i amerikanske forhold, beskriver flerkulturell pedagogikk gjennom en skole bygget på menneskerettigheter og idealer om rettferd, frihet og menneskeverd. Han er opptatt av at skolen ved å tilrettelegge for interaksjon på tvers av rase- og kulturelle grupperinger, må benytte eksempler med stort kulturelt innhold og variasjon i undervisningen og samtidig synliggjøre et verdimangfold slik at fagene oppleves relevante for alle.

Her hjemme beskriver An-Magritt Hauge (2014) det hun kaller en problemorientert og en ressursorientert flerkulturell skole. En problemorientert innfallsvinkel synliggjøres når skolens intensjon er at eleven fortrest mulig tilpasses norske forhold. Dette gjøres gjerne gjennom en pedagogisk tilrettelegging for norskopplæring uten samtidig å styrke eller utvikle eget morsmål. I tillegg brukes ofte læringsstrategier som er vanlige for norsk skole uten at man nødvendigvis tar hensyn til elevens tidligere bakgrunn. En slik skole vil derfor ofte se elevens mangler eller problemer heller enn deres muligheter (Hauge, 2014, s. 24–30). Skoler som ser mangfoldet som en ressurs, har et tydelig fokus på at alle elevers bakgrunn og erfaringer skal trekkes inn, verdsettes og bidra til utvidet innsikt og forståelse for alle, samtidig som alle elever skal få mulighet til å lykkes. Dette er en skole som skal tilpasse seg elevmangfoldet, ikke omvendt. Hauge (2014) beskriver denne skolen som *felleskulturell* (s. 41).

En del forskere mener at det i tillegg til denne typen flerkulturell pedagogisk tenkning, også er vesentlig å fokusere på dynamikken og interaksjonene som skjer i og mellom elever med ulike kulturelle bakgrunner (Abdallah-Preteceille, 2006; Børhaug & Helleve, 2016; Portera, 2012; Solbue, 2014). Dersom læreren er i stand til å utvikle trygge læringsmiljø der den enkelte blir sett og respektert for den man er, vil man gjennom dialogiske arbeidsformer kunne bevisstgjøre hver enkelt elev på at det finnes og skal være rom for uenighet og vilje til å prøve å forstå den enkeltes utgangspunkt og synspunkter, altså en større intersubjektiv forståelse (Rommetveit, 1979), slik at man i stadig større grad vil kunne frigjøre seg fra kategoriseringer og karakteristikker av grupper eller individer. Dette innebærer at den enkelte vil få en større forståelseshorisont med nye eller endrede perspektiv på ulike problemstillinger innenfor en læringsprosess, samtidig som opplevelsen av å være en viktig del av et fellesskap blir styrket.

En slik interkulturell pedagogisk praksis innebærer dermed at det også settes fokus på relasjoner og interaksjoner mellom elever med ulike kulturer og der bakgrunner eller kontraster underbygges og synliggjøres. Utvikling av gjensidig forståelse skjer dermed gjennom samhandling og dialogisk arbeid (Lahdenperä, 2000; Lorentz & Bergstedt, 2006; Solbue, 2014; Østberg, 2013). Det hevdes også at en interkulturell pedagogisk praksis må fungere som en motkraft til en monokulturell forståelse (Helleve, 2016, s. 16). En slik motkraft vil kunne bidra til å endre udemokratiske praksiser og sette kritisk søkelys på menneskets eksistens og muligheter (Børhaug & Helleve, 2016). Skolen har dermed en vesentlig oppgave i å være medaktør i forhold

til barn og unges identitetsbygging og danning på en måte som medfører at den enkelte opplever å ha betydning også i forhold til samfunnsutviklingen. Dette fordrer en anerkjennende praksis og tilrettelegging både på individ- og systemnivå.

Det pågår en diskusjon om likheter og forskjeller mellom det som beskrives som en flerkulturell pedagogisk praksis og en interkulturell pedagogisk praksis. Mange hevder at den interkulturelle pedagogikken har sterkere vektlegging av interaksjoner og dialogiske prosesser innenfor et kulturelt og/eller etnisk mangfold, mens det som gjerne betegnes som multikulturell eller flerkulturell pedagogikk i større grad beskriver en situasjon med flere kulturer tilstedeværende, og har dermed en mer deskriptiv tilnærming. Gunilla Holm og Harriet Zilliacus (2009, s. 14) hevder at skillet ikke er klart, det finnes ulike forståelser og innfallsvinkler både innenfor den flerkulturelle eller multikulturelle retningen og innenfor den interkulturelle tradisjonen. Begge forståelsene er også i stadig endring og utvikling i tillegg til at de blir forstått og praktisert noe ulikt i ulike deler av verden. Ingen av innfallsvinklene er opptatt av rase eller etnisitet alene, men har også fokus på kjønn, klasse, seksualitet, språk og religion. Dette innebærer at stort sett alle klasserom innehar et mangfold som man som lærer må forholde seg bevisst til. Det er i tillegg en stadig utvikling og endring i interaksjonene mellom individer og grupper (Vertovec, 2007), det snakkes gjerne om et «supermangfold» med interaksjoner i mange og ulike retninger (Dewilde & Skrefsrud, 2015).

Forståelse av anerkjennelse og inkludering

Det er ulike tilnærminger og forståelser til teorier om anerkjennelse. Innenfor multikulturell forskning har blant annet Charles Taylor (1994) kommet med vesentlige bidrag i det han har beskrevet anerkjennelse som en form for likeverd der han forutsetter at alle mennesker har lik verdi og dermed like krav på rettigheter. Taylor så det som et krav at alle mennesker innenfor et demokratisk samfunn behandlet hverandre likeverdig, samtidig som hver kulturelle gruppe har krav på anerkjennelse av det som regnes som spesifikt for gruppas kulturelle anliggende.

Sosialfilosofen Axel Honneth (2007) har utviklet sine etiske teorier om anerkjennelse med bakgrunn i Hegel og Mead og viser til forståelse av anerkjennelse både som noe dynamisk og relasjonelt. Han understreker at utviklingen av personlig identitet er avhengig av menneskets opplevelser av anerkjennelse, både på det personlige og sosiale området, og fremhever det relasjonelle og gjensidige, det intersubjektive, knyttet til anerkjennelseskampen. Honneth (2007) beskriver anerkjennelse innenfor tre nivåer: i nære relasjoner knyttet til intimitet og gjensidige bekreftelser, rettslig anerkjennelse og sosial verdsetting. Alle områdene er nødvendige for menneskets utvikling av selvtillit, selvaktelse selvverdsetting og utvikles gjennom speiling av andres reaksjoner på en selv. Fordi dette er en gjensidig situasjon, er kvaliteten på det relasjonelle forholdet her svært vesentlig. Selv om Honneth ikke har rettet sine teorier om anerkjennelse direkte mot barn, er det likevel flere som understøtter at lærer-elev- og elev-elev-relasjoner også kan knyttes an til de nære relasjonene eller til det

Honneth (2007, s. 104–116) kaller for kjærlighet, selv om dette vil være en annen form for kjærlighet enn det man tenker på i forholdet mellom mor og barn eller i mer intime relasjoner (Kermit, 2012; Jakobsen, 2013). Hvordan relasjonene utvikles, vil avhenge av måten elever og lærere møter hverandre på. I skolesammenheng vil også interaksjon og samhandling innenfor skolefelleskapet og tilrettelegging for den enkelte ut fra ulike rettigheter, behov og lovverk til sammen ha stor innvirkning både på enkeltelever, men også på interaksjon og samhandling innenfor læringsmiljøet.

Norsk skole er basert på prinsippet om en inkluderende skole for alle. Dette beskrives i Læreplanverket for Kunnskapsløftet under Prinsipper for opplæringa, på følgende måte: «I opplæringen skal mangfoldet i elevenes bakgrunn, forutsetninger, interesser og talenter møtes med et mangfold av utfordringer. Uavhengig av kjønn, alder, sosial, geografisk, kulturell eller språklig bakgrunn skal alle elever ha like gode muligheter til å utvikle seg gjennom arbeidet med fagene i et inkluderende læringsmiljø» (KD, 2006, s. 4–5). Kari Bachmann og Peder Haug (2006) beskriver inkludering med en ideologisk forankring knyttet til skolens oppgave for å tilrettelegge undervisningen for alle. Samtidig ligger det i ideen om en skole for alle en anerkjennelse og understøtting av den enkeltes muligheter og evner. Bachmann og Haug (2006) operasjonaliserer inkluderingsprinsippet gjennom å understreke at det er vesentlig å øke fellesskapsfølelsen slik at alle elever kjenner en oppriktig tilhørighet til en klasse eller gruppe, samtidig som den enkelte skal oppleve det som en verdi å bidra til fellesskapet. En inkluderende praksis fordrer altså anerkjennelse både på individ- og gruppenivå. Bachmann og Haug (2006, s. 88) understreker også at hele skolens mangfold må organiseres og tilrettelegges slik at hver enkelt skal ha mulighet til både å mene og påvirke gjennom demokratiske prosesser, i tillegg til at den også skal gi alle et økt utbytte. Både en flerkulturell pedagogikk og en interkulturell pedagogisk praksis vil være viktige innfallsvinkler for å fremme inkludering med utgangspunkt i denne forståelsen av inkluderingsprinsippet.

Metodisk tilnærming til lærernes forståelse av mangfoldsbegrepet

Denne studien hadde som hensikt å få en utvidet forståelse av hvordan lærere oppfattet mangfoldsbegrepet og hvordan de forholdt seg til dette i praksis. Jeg valgte å bruke semistrukturerte intervju for å belyse deltakernes opplevelser og forståelse (Nilssen, 2012; Postholm, 2005). Av praktiske årsaker gjennomførte jeg to av intervjuene som gruppeintervju. Jeg har vært på skoler i større byer i Norge, men også i mer rurale strøk. Tolv av lærerne jobber på skoler med et relativt stort etnisk mangfold. Flere, men ikke alle, hadde roller i forhold til de flerspråklige elevene. Jeg var på fem skoler, men bare en av disse var med i satsinga *Kompetanse for mangfold*. Jeg definerer studien innenfor en fenomenologisk tradisjon fordi fenomenologi vektlegger opplevelse, forståelse og mening, og et grunnleggende utgangspunkt er at virkeligheten for aktøren er slik aktøren selv oppfatter denne. Samtidig er det nødvendig å forstå aktørens intensjoner, hensikter eller meninger for å kunne sette dette inn i en fortolkende sammenheng (Grønmo, 2004; Postholm, 2005).

Jeg laget intervjuguide med tema og spørsmål jeg ønsket svar på og var samtidig opptatt av at deltakerne selv i størst mulig grad skulle få bidra til innholdet i samtalene. Intervjuene ble tatt opp på bånd og senere transkribert, før jeg startet analysen med en åpen koding hvor jeg lette etter mulige kategorier eller grupperinger. Etter grundig gjennomgang av intervjuene har jeg inndelt informantene i to grupper, avhengig av hvordan de presenterer skolens arbeid og organiseringsformer i forhold til flerspråklige elever. I den første gruppen presenterte informantene skoler som drev et bevisst og systematisk arbeid for å fremme både de flerspråklige elevene og de norske elevenes bakgrunn og kompetanser gjennom dialog, tett samhandling og interaksjon implementert som en felles holdning eller profil, og der dette ble fokusert og diskutert jevnlig innenfor hele kollegiet. I den andre gruppen fant jeg også at lærerne jeg intervjuet, selv jobbet bevisst og systematisk med å fremme de flerspråklige elevenes bakgrunn og kompetanser. På disse skolene jobbet de engasjerte og aktive lærerne innenfor dette feltet mer isolert med elevgruppen. Fordi skolen som helhet i mindre grad hadde fokus på det flerkulturelle perspektivet, var det, ifølge informantene, enkeltlærere med spesielle oppgaver eller interesser i sammenhengen som fremmet de flerspråklige elevenes interesser. Disse lærerne fikk ikke i samme grad som i den første gruppen støtte for dette arbeidet i organisasjonen.

Innenfor kritisk teori er man blant annet opptatt av at individet skal bevisstgjøres hvordan det påvirkes og formes av politiske synspunkt og praksiser i samfunnet, og hvordan sosioøkonomisk situasjon, hvem man er og hvilken rolle man har i samfunnet, er vesentlige momenter (Westrheim, 2004). Ut fra et slikt perspektiv er det viktig at skolens ansatte bevisstgjør og utvikler et kritisk perspektiv på egen praksis i forhold til skolens elevmangfold for å kunne endre på strukturelle forhold som virker undertrykkende både på enkeltelever og grupper (Freire, 1999; Sleeter, 2013; Westrheim, 2004, 2014; Westrheim & Hagatun, 2015). I arbeidet med prosjektet ble disse perspektivene viktige både som innfallsvinkel og baktepper for tolking og analyse.

Jeg vil nå se nærmere på hvordan de to lærergruppene forholder seg til en flerkulturell praksis og hvordan informantene forstår mangfoldsbegrepet.

Skoler med en integrert flerkulturell profil

I denne undersøkelsen var alle lærerne jeg snakket med, opptatt av verdien av å fremme den enkeltes erfaringer og kunnskap. De ønsket å anerkjenne og understøtte og hadde som intensjon å tilrettelegge i forhold til elevenes bakgrunn og erfaringer. Det var nyanser av interaksjon og dialog i lærernes beskrivelser av egen undervisning, men dette er vanskelig å analysere ut fra en samtale. Noen lærere hadde mer fokus på hvordan de var tydelige og stilte klare krav, mens andre hadde større fokus på interaksjonsformer og samhandling. Like fullt hadde alle lærerne, slik jeg tolket dem, et ressursyn på det flerkulturelle sammen med et ønske om å drive en interkulturell praksis.

Alle informantene på skoler der det flerkulturelle er integrert som en fellesholdning i hele personalet, understreker at anerkjennelse er vesentlig med utgangspunkt i den enkeltes bakgrunn. De jobbet samtidig med anerkjennelse som en relasjonell handling mellom lærer og elev og elevene imellom. En av lærerne innenfor denne gruppen fortalte hvordan han jobbet i forhold til norskopplæring:

..... opptatt av å bruke barnas morsmål veldig aktivt, når de lærer seg ord på norsk, er det faktisk viktig for meg å vite om de kan dette ordet også på morsmålet sitt, så da «i dag er det torsdag, Hva heter torsdag på morsmålet ditt»? Det har å gjøre noe med at jeg vet at de kan også! Det handler jo om anerkjennelse, at man faktisk kan noe.

På denne måten understøttes og anerkjennes barnets språklige identitet, og morsmålet benyttes som en aktiv ressurs for å lære seg norsk. På to av skolene hadde de et godt utviklet tilbud om morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring. Dette er også avgjørende for elevenes identitetsbygging. I følge Honneth (2007) er en positiv identitetsutvikling avhengig av at mennesket erfarer og oppnår anerkjennelse på ulike områder, og her er både faglig underbygging og relasjonelle forhold av betydning.

Vår egen verden blir ofte forstått ut fra hvordan vi har lært oss til å forholde oss til andre. Innenfor en interkulturell sammenheng vil det være naturlig å trekke frem ulike innfallsvinkler til en problemstilling ut fra elevenes refleksjoner og erfaringer for å se kontrastivt på problemstillingen. Samtidig vil elevene bli utfordret på en kritisk innfallsvinkel til problemstillinger og synspunkt på egne holdninger og eventuelle etnosentriske synspunkter. Dette utfordrer både elever og lærere til refleksjon over egen og andres kulturelle, verdimeslige eller religiøse forankring. «RLE er en veldig ressurs», forteller en lærer og fortsetter: «For mange her er jo gudstro og religion en selvfølge, og alle refleksjonene som er i RLE-faget er jo bare fantastisk berikelse. De kan fortelle historier hjemmefra, hvordan det her er praktisert». Denne måten å fokusere på elevenes bakgrunn vil kunne legge grunnlag for et læringsmiljø der elevene trygt kan uttrykke meninger og synspunkter og diskutere uenighet på en konstruktiv og trygg måte. Klasserommet blir fristed for utprøving av meninger og holdninger. Interaksjon og samhandling gjennom tette og trygge dialoger med elever som har ulike kulturelle bakgrunner, gir grobunn for utvikling av toleranse, det blir mindre naturlig å inndele i «de» og «oss» fordi kategorier blir utydelige og unødvendige. «Det viktigste er å snakke sammen ordentlig, være genuint interessert, nysgjerrig og åpen», sier en av lærerne.

Alle lærerne jeg snakket med på disse skolene, hadde også et tydelig fokus på norskopplæring og opplæring innenfor norske tradisjoner og kulturelle forhold. Flere av dem understreker samtidig at det er viktig å se dette i sammenheng med elevenes egen bakgrunn: «Jeg synes jo at dette (språket og kultur, min merknad) kanskje er det viktigste for å få frem sammenlikning mellom de landene de er i, da». Vi ser hvordan det her tas hensyn til kulturelle forhold der elevene bor, sammen med en klar bevissthet rundt behovet for å fremheve og verdsette også andre innfallsvinkler til tradisjoner og kulturelle forhold på en måte som gir relevans for hele elevgruppen. Banks (2007) understreker at kunnskapskonstruksjon innenfor ulike fagdisipliner må ha ulike innfallsvinkler og stor metodevariasjon og understreker at holdningsarbeid motvirker

rasisme. En slik innfallsvinkel kan bidra til myndiggjøring gjennom en inkluderende praksis. Dette er samtidig en anerkjennelse av enkeltelever og dermed vesentlig for den enkeltes identitetsbygging (Honneth, 2007). På mange måter har dette store likhetstrekk med det som vi ofte beskriver som en inkluderende praksis. Bachmann og Haug (2006) fremhever at en skole for alle skal organiseres og tilrettelegges slik at alle skal ha mulighet til både å mene og påvirke gjennom demokratiske prosesser. I tillegg skal opplæringen gi økt utbytte for alle.

Studien viser at organiseringen av skoletilbudet for de flerspråklige elevene innenfor skoler med et bevisst flerkulturelt perspektiv, var ganske ulik. Noen skoler hadde mottaksgrupper eller mottaksklasser, andre hadde all undervisning innenfor klassens rammer med tospråklig lærer sammen med klassen, eller de hadde tospråklig fagopplæring i egne grupper. De fleste informantene ga uttrykk for at de flerspråklige elevene var ressurser innenfor skolens mangfold ved at de bidro med nye innfallsvinkler og andre erfaringer enn de norsketniske elevene. Informantene i denne gruppen mente selv at elevene med innvandrerbakgrunn var en berikelse både for medelever og skolen som helhet. En av informantene mente imidlertid at de flerspråklige elevene på skolen ikke fikk fungere som ressurser så lenge de ikke fikk et bedre tospråklig opplæringstilbud enn det denne skolen kunne tilby.

Alle informantene var opptatt av at absolutt alle skulle oppleve en inkluderende praksis. Bente Moen (2014, s. 36) hevder at inkluderingsbegrepet kan gi læreren ideologiske føringer for skolens praksis der eleven som aktiv deltaker i eget liv og egen læring eksplisitt understøttes. Dette er en anerkjennende holdning hvor det handler om å bygge opp under den enkeltes bakgrunn, klasse, identitet og muligheter (Befring, 1997; Skoglund & Åmot, 2012).

Skoler der det flerkulturelle perspektivet ikke gjennomsyret arbeidet

Selv om alle informantene i begge gruppene understreket inkluderingsperspektivet, gikk det likevel et klart skille mellom hvordan informantene beskrev arbeidet på skolene der det flerkulturelle perspektivet var gjennomgående i skolens drift, og der det bare var få lærere som hadde ansvar for tilpasningen til de flerspråklige elevene. Også på disse skolene fortalte lærerne jeg snakket med, at de tilpasset eget opplegg til alle elevene samtidig som de var opptatte av å styrke elevenes identitet med utgangspunkt i eget morsmål. En av lærerne i denne gruppen fortalte: «*Vi prøver å verdsette morsmålet ved å bruke ord som trekkes inn som en naturlig del av en undervisning. Det handler jo noe om å verdsette en kultur, hvis man kan si det sånn. Språk er en stor del av kulturen vår.*» På disse skolene var det mange som savnet flere tospråklige lærere og bedre tilgang på tolk, samtidig som de understreket at de andre elevene på skolen var inkluderende og imøtekommende. Det kan virke som om disse lærerne ikke får mulighet til å utvikle en tydelig flerkulturell og interkulturell praksis slik de egentlig ønsker, samtidig som de ga uttrykk for at skolen hadde en del å gå på i forhold til fellesansvar for elevgruppen. De erfarte at det var de spesielt engasjerte lærerne som ofte ble gitt ansvar for oppfølging av foreldre, lekser og andre praktiske ting som kontaktlærer ellers

burde ha ansvaret for. Nylig ankomne elever eller elever med norsk som andrespråk ble tatt ut av klassen for mottak eller norskundervisning mens de ellers var inne i klasser der undervisningen bare i varierende grad, ifølge mine informanter, var tilpasset deres språklige eller kulturelle bakgrunn. Denne delen av skolens undervisning kan minne om det Milner (2010) beskrev som *fargeblindhet*. Elevene blir i fellesundervisninga behandlet på samme måte som de etnisk norske, uten verken språklig, kulturell eller faglig tilpasning av undervisningen. Hauge (2014) beskriver dette som et problemerspektiv i motsetning til et ressursperspektiv. Noen av lærerne i denne gruppen hevdet også at å tilrettelegge for flerspråklige elever og interkulturelle prosesser var et personavhengig arbeid: «Her har det skjedd masse i løpet av de siste åra. (...) Men jeg tror vi har en vei å gå, og jeg tror dette er ganske personavhengig, da.» Andre var inne på tanken om å velge ut kontaktlærere med det de kalte et «riktig syn». Samtidig ga informantene uttrykk for at dette ikke omhandler uvilje, men at det først og fremst innebærer en tydelig usikkerhet i forhold til dette arbeidet og rollen som lærer i denne sammenheng. En lærer forklarer dette slik:

Usikkerhet, usikkerhet i forhold til hvordan man skal møte eleven, og foreldre særlig, hva man kan forvente og hvordan man skal tilrettelegge, hva de forventer. Og så er det jo slik at i møtet med flerkulturelle unger er det mye tettere oppfølging, særlig i starten da, rutiner og sånt, utstyr og hvordan de skal tilrettelegge. Og den innsatsen føler jeg er veldig ulikt fra person til person, hvordan det blir gjort. Og det samarbeidet er egentlig helt avgjørende for at dette skal bli godt helt i starten.

Det kan se ut som om informantene klarer å inneha og praktisere et ressursyn på enkeltelever, men innenfor trange rammer. Så lenge skolen som helhet ikke har felles holdninger til en inkluderende praksis, signaliserer den på samme tid både inkluderende og ekskluderende holdninger. Dette kan oppfattes både utrygt og uforutsigbart og gir både norske og flerspråklige elever signaler om manglende forståelse av likeverd og anerkjennelse. På samme måte som forskere innenfor en interkulturell pedagogisk praksis understreker behovet for samhandling og interaksjoner mellom individer og grupper, understreker også Honneth (2007) betydningen av gjensidig anerkjennelse i samhandlingssituasjoner og hevder at kunnskap og forståelse i hva anerkjennelse i praksis omhandler, er vesentlig for å løse sosiale konflikter. Når elever blir tatt ut av et fellesskap, eller når de innenfor et fellesskap opplever at de får lite anerkjennelse i den forstand at undervisningen ikke tilpasses deres bakgrunn eller erfaring, vil disse elevene oppleve undervisningen lite relevant. De vil kunne få en opplevelse av manglende inkludering, noe som ifølge Honneth (2007) vil være en krenkende handling og vil kunne påvirke identitetsutviklingen. Å bli delvis oversett eller ignorert i et klassefellesskap med utgangspunkt i bakgrunn, oppveies heller ikke av anerkjennelse innenfor en annen sammenheng. Samtidig er en flerkulturell skole også et sted der norske elever skal få utviklet sin flerkulturelle kompetanse. Skoler som ikke har et bevisst forhold til det flerkulturelle perspektivet og en inkluderende praksis for alle i alle sammenhenger, forsømmer også opplæringsansvaret for norsketniske barn.

Læreplanen Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2006) er forskrift for skolens arbeid og understreker at skolens utgangspunkt skal være et inkluderende og sosialt fellesskap hvor *hele* skolens mangfold skal anerkjennes og respekteres. Like fullt sier verken læreplaner eller lovverket noe konkret om hvordan skolen skal organiseres i forhold til anerkjennende og interkulturelle praksiser. Fortsatt er dette opp til både den enkelte lærer og skoleleder.

Dersom en lærer er usikker eller «ikke har de rette holdningene», kan dette medføre en svært ulik praksis fra klasse til klasse, skole til skole og mellom kommuner. Skolen opererer likevel med klare føringer i forhold til språkopplæring der hensikten er at den enkelte fortrest mulig skal lære norsk. Faglig innhold i skolen knyttes til utbytteformuleringer som både kan måles og vurderes. Likeverd og sosialt fellesskap har ikke samme mulighet for vurdering og blir heller ikke operasjonalisert i forhold til kompetansekrav. Dette medfører at det som skal måles og vurderes får prioritet. Her er både de norske og de flerspråklige elevene tapere på skoler som ikke har implementert og ansvarliggjort en bevisst inkluderende praksis, uavhengig av kulturell eller etnisk bakgrunn.

Læreres forståelse av mangfold- og flerkulturalitetsbegrepet

Alle lærerne i denne studien hevdet at de opplevde at begrepet *mangfold* er et overordnet begrep. Men på samme måte som både Westrheim og Hagatun (2015), Borchgrevink og Brochmann (2008) og Morken (2009) hevder at begrepet synes upresist, sier også flere av informantene at begrepet er upresist og «ufarlig». «*Ganske rundt og nøytralt*», som en av lærerne sa. «*..det er mye mere ufarlig fordi det ikke har flerkulturalitet i seg, jeg tror i alle fall,- finere ord, mange kan reagere på flerkulturalitet*», sier en. Begrepet kan virke lite forpliktende i forhold til inkluderings- og differensieringsformer. Dette kom tydeligst frem på steder der skolen ikke hadde en klar fellesprofil i forhold til ansvar og oppfølging av de flerspråklige elevene. De mente at det kanskje var for tidlig å benytte mangfoldsbegrepet som et fellesbegrep. «*For oss som jobber med dette til vanlig, er kanskje mangfoldsbegrepet mer naturlig å bruke enn flerkulturalitet, men kanskje tida ikke er helt inne for resten av lærerne. Jeg tror kanskje ikke de er helt bevisst på dette ennå*», sier en lærer og peker dermed på at flerkulturalitetsbegrepet kan være bevisstgjørende i forhold til at alle lærere har et ansvar. «*Flerkulturalitet er mer spissa*», var det en som sa. Man kan på den ene siden stille spørsmål ved om bruken av mangfoldsbegrepet vil kunne tilsløre forskjeller og forhold man egentlig burde hatt fokus på. Samtidig innebærer mangfoldsbegrepet alle, uavhengig av hvem de er, hvor de kommer fra eller hvilken bakgrunn de måtte ha. Dette tilsier, ifølge flere av lærerne, at begrepet lett koples sammen med inkluderingsbegrepet fordi det gir assosiasjoner til et stort fellesskap, et «oss» eller «vi». «*Mangfold betyr for meg at det er mye å hente*», sier en.

Alle deltakerne beskrev egen skole som en mangfoldsskole, men flere knyttet dette til at det også er mangfold blant de norske elevene. Bruken av mangfoldsbegrepet sier dermed ingenting om hvilke elevgrupper som finnes, eller hva mangfoldet

består i. Ideelt sett viser begrepet til en skole med store variasjoner på alle nivå, noe disse lærerne opplevde som udelt positivt. Mangfold kan derfor både være knyttet til en skole som ikke har elever med flerspråklig bakgrunn, eller til en skole med stor andel innvandrerelever. Flere lærere var samtidig inne på at flerkulturalitetsbegrepet, i motsetning til mangfoldsbegrepet, er med på å kategorisere elevene i «de» og «oss» ved at enkeltelever i sammenheng med holdninger og diskusjoner rundt flerkulturalitet lett blir identifisert og tolket som representant for en gruppe (Staubæs, 2004; Ågedal, 2013). Handlinger eller holdninger forklares dermed ofte ut fra gruppetilhørighet. Slik forenkles virkeligheten; det skapes stereotyper der skillet mellom «oss» og «de» blir lett håndterlig. Dette er en form for kategorisering der noen vil være innenfor mens andre er utenfor. «*Jeg tenker hijab med en gang*», sier en lærer om flerkulturalitetsbegrepet. «*Jeg tenker at flerkulturalitet, det er vi og dem*», sier en annen lærer i forbindelse med bruken av de to begrepene. «*Altså, med mangfold, da er det ikke det minoritetsspråklige som detter ned i hodet med en gang, men det tror jeg det kan være hvis vi bruker ordet flerkulturalitet*». Likevel kan det være nødvendig med et «de» for å kunne jobbe mot et inkluderende «vi» på skoler der anerkjennelse ikke er godt nok praktisert innenfor hele virksomheten.

De aller fleste informantene i studien ga uttrykk for at begrepet mangfold ga assosiasjoner til noe positivt og mente at dette på sikt kanskje burde være det vi skulle beskrive skolen med. Dette forutsetter at man innenfor hele sektoren har en bevisst flerkulturell eller interkulturell praksis som gjennomsyrrer skolens arbeid. «*Mangfold er en måte å være del i et fellesskap*», sa en, mens en annen sa at «*mangfold, det er oss*». Både Stortingsmelding 30 (2003–2004) *Kultur for læring* og Stortingsmelding 20 (2012–2013) *På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskolen* understreker at skolen skal være inkluderende og fungere som et sosialt fellesskap hvor mangfoldet skal anerkjennes. Flere viste til at man blir bevisst på språk, både eget og andres, i en klasse med mange morsmål. En lærer snakket om hvordan elever med erfaringer fra en flyktningeleir kan gi både læreren og resten av klassen større forståelse og innsikt i store samfunnsspørsmål.

Selv om mange av informantene mente at mangfoldsbegrepet var positivt eller «ufarlig», ligger det også en innebygget fare for at skolen skal operere med generelle og upresise beskrivelser i forhold til inkludering og differensieringsformer. Dette kan igjen føre til at innholdet blir forstått mer som slagord enn føringer. Mangfoldet blir så «selvfølgelig» eller «naturlig» at man mister det unike eller spesielle ved den enkelte for øyet (Borchgrevink & Brochmann, 2008; Morken, 2009; Westrheim & Hagatun, 2015).

Det er ikke innlysende at lærere som underviser på lærerutdanninger og lærere som jobber i grunnskolen skal ha samme forståelse eller ønske om å bruke begreper likt. Like fullt er det interessant å legge merke til at i en undersøkelse gjennomført av forskere ved Høgskolene i Hedmark (nå Høgskolen Innlandet) og i Oslo og Akershus (nå OsloMet), ble lærerutdannere intervjuet av egne kollegaer om hva de tenkte rundt flerkulturalitetsbegrepet (Skrefsrud & Østberg, 2015). Her så man en tendens til at disse, på samme måte som lærerne som hadde lang praksis fra skoler med stort etnisk mangfold i denne studien, ønsket å benytte betegnelsen mangfold heller enn

flerkulturalitet. Ansatte på høyskolene så også bruken av begrepet flerkulturalitet som begrenset til det etniske og religiøse mangfoldet. I Sverige har man valgt å benytte mangfoldsbegrepet i stedet for flerkulturalitetsbegrepet for å slutte å dele befolkningen i «de» og «oss». Ønsket er å tenke individ til fordel for gruppe og fremheve likeverd og likhet. Dette krever at man går bort fra kategorier som kjønn, etnisitet, nasjonal tilhørighet og religion (Borchgrevink & Brochmann, 2008). Utgangspunktet er et ideelt ønske om ikke å kategorisere, noe som i seg selv er en god tanke. Samtidig er faren stor for at man tilslører de motsetningene som eksisterer både i skolen og samfunnet for øvrig så lenge mangfoldsbegrepet ikke er mer eksplisitt.

Oppsummering

Til tross for at vi har et flerkulturelt samfunn og en flerkulturell skole, er det ikke slik at alle skoler i praksis har et felles flerkulturelt perspektiv. På en del skoler er det fortsatt slik at dette arbeidet hviler på noen aktive lærere, mens resten av skolens ansatte innehar en «fargeblind» undervisningspraksis. Lærere i denne studien hevder at det kan være riktigst å benytte betegnelsen flerkulturell skole fremfor mangfoldsskole inntil begrepsbruken er mer bevisst. Mangfoldsbegrepet assosieres med inkluderende holdninger, men fordi begrepet samtidig er forstått som «ufarlig» eller «upresist», bør det synliggjøres eller spisses inntil inkludering er en realitet innenfor hele skolens praksis. Dersom det skal gi mening å beskrive norsk skole som en mangfoldsskole, bør mangfoldsbegrepet diskuteres og bevisstgjøres slik at dette innebærer at vi får anerkjennende praksiser med fokus både på individ, samfunn- og rettighetsnivå på en måte som underbygger ideer om demokrati og likeverd og kommer alle elever til gode. For, som en av informantene uttalte: «*Det herre, det går ikke over (...)* og *det er kanskje den bevisstheten man må ha med seg som lærer*».

Biografi

Anne Bonnevie Lund er dosent i pedagogikk på Institutt for lærerutdanning, NTNU. Hun har gjennom flere år deltatt i forsknings- og utviklingsarbeid knyttet til skolens flerkulturelle mangfold. Hun underviser også i pedagogikk på grunnskolelærerutdanninga.

Referanser

- Agedal, S. (2013). *Oss og de – eller vi? Forestillinger om innvandring og norskhet blant elever i den videregående skole*. Masteroppgave i tverrfaglige kultur- og kjønnsstudier. Institutt for tverrfaglige kulturstudier, senter for kjønnsforskning. Trondheim: NTNU.
- Abdallah-Preteuille, M. (2006). Interculturalism as a paradigm for thinking about diversity. *Intercultural Education*, 17(5), 475–483.
- Bachmann, K. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Volda: Møreforskning/Høgskulen i Volda. Rapport nr 62.
- Banks, J. A. (2007). Multicultural Education: Characteristics and Goals. I J. A. Banks, & C. A. Mcgee Banks (Red.), *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. (pp. 3–33). New York: John Wiley & Sons.

- Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet. (2012). *En helhetlig integreringspolitikk*. (Meld. St. 6 2012–2013). Oslo: Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet.
- Befring, E. (1997). The Enrichment Perspective: A Special Educational Approach to an Inclusive School. *Remedial and Special Education*, 18(3), 182–187.
- Björklund, J., & Lindqvist, U. (Red.). (2016). *New Dimensions of Diversity in Nordic Culture and Society*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholar Publishing.
- Borchgrevink, T., & Brochmann, G. (2008). Mangfold uten grenser. *Samtiden*, (3), 22–32.
- Brandt, S. (2010). *En mangfoldig og universell grunnopplæring?* Oslo: NIFU STEP. Rapport nr 9.
- Burner, T., & Biseth, H. (2016). A Critical Analysis of an Innovative Approach: A Case of Diversity in Norwegian Education. *SAGE Open*, 6(4), 1–11.
- Børhaug, F. B., & Helleve, I. (2016). *Interkulturell pedagogikk som motkraft*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Dewilde, J., & Skrefsrud, T.-A. (2015). Kvalifisering i det flerkulturelle samfunnet. Dobbeltkvalifiseringsbegrepet sett i lys av et transkulturelt og transspråklig perspektiv. I S. Dobson, L. A. Kulbrandstad, S. Sand, & T.-A. Skrefsrud (Red.), *Dobbeltkvalifisering – Perspektiver på kultur, utdanning og identitet* (s. 61–82). Bergen: Fagbokforlaget.
- Ese, J. (2013). *Hva er mangfold? Mangfold og ulikhet i et læringsmiljøperspektiv*. Universellrapport 2. NTNU: Universell.
- Freire, P. (1999). *De undertryktes pedagogikk*. (M. B. Ramos oversettelse). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- 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* (s. 15–28). Bergen: Fagbokforlaget.
- Holm, G., & Zilliacus, H. (2009). Multicultural and intercultural education: is there a Difference? I M.-T. Talib, J. Loima, H. Paavola & S. Patrikainen (Red.), *Dialogs on Diversity and Global Education* (pp. 11–28). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Honneth, A. (2007). *Kamp om anerkjennelse*. Oslo: Pax forlag.
- Jakobsen, J. (2013). Axel Honneth: Anerkjennelse, danning og utdanning. I I. Straume. (Red.), *Danningens filosofihistorie* (s. 357–375). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kermit, P. (2012). Barn, barnefellesskap og fellesskap. I R. I. Skoglund & I. Åmot. (Red.), *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole* (s. 41–60). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Kunnskapsløftet. Læreplaner for gjennomgående fag i grunnskolen og videregående opplæring*. Hentet fra <http://www.norway.gr/PageFiles/372262/Kunnskapsloftet.pdf>.
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskolen*. (Meld. St. 20 2012–13). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Lahdenperä, P. (2000). From monocultural to intercultural educational research. *Intercultural Education*, 11(2), 201–207.
- Lewin, N. (2007). *En bedre kultur for læring – for hvem?* Masteroppgave i pedagogikk. Det utdanningsvitenskapelige fakultet. Pedagogisk forskningsinstitutt: Universitetet i Oslo.
- Lorentz, H., & Bergstedt, B. (2006). Interkulturelle perspektiv–från modern till postmodern pedagogikk. I H. Lorentz & B. Bergstedt (Red.), *Interkulturelle perspektiv* (s. 13–32). Poland: Studentlitteratur.
- Lovdata. (2014). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa. Hentet 10.01.2016 fra <http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Milner, H. R. (2010). What does teacher education have to do with teaching? Implications for diversity studies. *Journal of Teacher Education*, 61(1–2), 118–131.
- Morken, I. (2009). Mangfold, inkludering og minoritetshierarki i nasjonale læreplaner. I E. L. Dale. (Red.), *Læreplan – Et forskningsperspektiv* (s. 154–186). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nes, K. (2013). Norsk skole anno 2013: Økende ekskludering under dekke av inkludering? *Paideia*, (5), 40–51. Hentet fra <http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/191742/Kari%20Nes.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forsker*. Oslo: Universitetsforlaget.
- NOU 2014:7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole: et kunnskapsgrunnlag*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole: fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Moen, B. (2014). Elevmangfoldet og det inkluderende klasserommet. I B. B. Moen (Red.), *Kulturelt og etnisk mangfold i skolen* (s. 19–39). Bergen: Fagbokforlaget.

- Pihl, J. (2010). *Etnisk mangfold i skolen: det sakkyndige blikket*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Portera, A. (2012). Intercultural and Multicultural Education: Epistemological and Semantic Aspects. I C. A. Grant, & B. Parekh (Red.), *Intercultural and Multicultural Education, Enchancing Global Interconnectednes* (p. 12–32). New York: Routledge.
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitative metoder: En innføring med fokus på fenomenologi, etnologi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rommetveit, R. (1979). On the architecture of intersubjectivity. I R. Rommetveit, & R. M. Blaker (Red.), *Studies of language, thoughts and verbal communication* (p. 93–107). New York: Academic Press.
- Røthing, Å., & Bjørnstad, E. (2015). Kompetanse for mangfold. *Norsk pedagogisk Tidsskrift*, 3(4), 163–167.
- Skoglund, R. I., & Åmot, I. (2012). Anerkjennelsens kompleksitet i pedagogiske institusjoner. I R. I. Skoglund, & I. Åmot (Red.), *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole* (s. 17–41). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skrefsrud, T.-A. & Østberg, S. (2015). Diversitet i lærerutdanningene – bidrag til en profesjonsorientert forståelse av fag og kunnskapsområder. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 3(4), 209–219.
- Sleeter, C. (2013). *Power, Teaching, and Teacher Education: Confronting Injustice with Critical Research and Action*. New York: Peter Lang.
- Solbue, V. (2014). *Dialogen som visker ut kategorier. Doktorgradsavhandling*. Bergen: Universitetet i Bergen.
- Staunæs, D. (2004). *Køn, etnisitet og skoleliv*. Frederiksberg: Forlaget Samfundslitteratur.
- Taylor, C. (1994). The politics of recognition. I Gutman, A. (Ed.), *Multiculturalism* (pp. 25–73). New Jersey: Princeton University Press.
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2004). *Kultur for læring*. (St. Meld. 30 2003–2004). Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Utdanningsdirektoratet. (2014). Kompetanse for mangfold 2013–2017. Hentet 10.08.2016 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/kompetanse-for-mangfold/>
- Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), 1024–1054.
- Westrheim, K. (2004). Kritisk pedagogikk og multikulturalisme i lys av Freiretradisjonen. Noen sentrale perspektiver. *Nordic Studies in Education*, 3, 212–226.
- Westrheim, K. (2014). Det flerkulturelle i et kritisk perspektiv. I K. Westrheim & A. Tolo (Red.), *Kompetanse for mangfold* (s. 27–55). Bergen: Fagbokforlaget.
- Westrheim, K. & Hagatun, K. (2015). Hva betyr «kompetanse for mangfold» i utdanningssystemet? – Et kritisk perspektiv på mangfolddiskursen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 3(4), 169–180.
- Østberg, S. (2013). Interkulturell kompetanse. IV. Bjarnø, E.N. Nergård & F. Aarsæther (Red.), *Språklig mangfold og læring* (s. 18–34). Oslo: Gyldendal Akademisk.