

Fride Jøsok

## Kosmopolitiske fellesskap i skulen?

Barn og vaksnes handtering av kulturell variasjon på ein norsk barneskule

Masteroppgåve i Sosialantropologi

Veileder: Jan Ketil Simonsen

Juni 2020



Fride Jøsok

## **Kosmopolitiske fellesskap i skulen?**

Barn og vaksnes handtering av kulturell variasjon på  
ein norsk barneskule

Masteroppgåve i Sosialantropologi  
Veileder: Jan Ketil Simonsen  
Juni 2020

Noregs teknisk-naturvitskaplege universitet  
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap  
Institutt for sosialantropologi



**NTNU**

Kunnskap for ei betre verd



# Samandrag

Denne teksten er basert på eit etnografisk feltarbeid utført på ein barneskule i Trondheim. Skulen er ein mottaksskule, som gjer den særskilt mangfaldig når det kjem til etnisitetsrelaterte kulturtrekk som språk, utsjånad, religion og nasjonal tilknyting. Eg utforskar her kva for skilnadar barna gjer sosialt signifikante i samhandling innan deira «peer groups» i friminutta, og kva for skilnadar som bevissgjerast for barna gjennom deira samhandling med lærarar og andre tilsette. I dei fleste tilfelle verkar skilnadar som har med utsjånad, religion og nasjonal tilknyting å vere lite relevante i og for barnas samhandling på skulen, medan språklege skilnadar av og til dukkar opp som signifikante på ulike måtar. Den sosiale signifikansen av språklege skilnadar vil difor vere eit viktig tema i denne teksten.

Dei tilsette ved skulen har det eg har valt å kalle for ein kosmopolitisk pedagogisk praksis, som inneberer at dei snakkar om det kulturelle mangfaldet på skulen på ein open og eksplisitt måte framføre barna, og dei forsøker å skape eit fellesskap mellom barna basert på skilnadane mellom dei. Dette skil seg frå det sosialantropologar har dokumentert frå norske skular på starten av 2000-talet, og ein viktig del av denne teksten vil vere å samanlikne funna mine med desse tidlegare bidraga. Eit av hovudargumenta mine er at skilnadar ikkje ser ut til å bli mindre sosialt signifikante for barn dersom vaksne unngår å snakke om dei – noko mange ser ut til å ha trudd – men kanskje snarare tvert i mot.

Situasjonen på skulen vil vidare sjåast i lys av diskursen om innvandring og kulturskilnadar i Noreg dei siste tiåra, med mål om å vise korleis det som skjer på skulen kan seiast å vere forankra i ein vidare meiningsdiskurs i det norske samfunnet. Dagens diskurs om innvandring beskrivast ofte som polarisert, og eg argumenterer for at dei tilsette ved skulen har haldningar som befinn seg innan den innvandringsliberale – eller kosmopolitiske – polen i denne polariseringa. Haldningane til dei tilsette kan vidare seiast å ha innverknad på korleis dei føreheld seg til barna i skulekvardagen, og eg argumenterer for at barna difor erfarer uttrykk, haldningar og handlingar som kan seiast å vere forankra i det polariserte ordskiftet om innvandring og kulturskilnadar.

# Abstract

This text is based on ethnographic field research conducted at a primary school in Trondheim. The school is a «reception school», receiving newcomers for language training, which makes it especially diverse when it comes to ethnicity related cultural traits like language, appearance, religion and nationality. I question which differences the children themselves make significant in their everyday interaction in their peer groups in the schoolyard, and which differences are made evident to the children by other actors in the school context. In most instances, the children find differences of appearance, religion and nationality rather irrelevant. Language differences on the other hand, sometimes emerge as significant. The social significance of linguistic plurality is, therefore, an important topic in the text.

The teachers and the school management have what I have conceptualized as a cosmopolitan pedagogical practice, which means that they explicitly and openly talk about the cultural diversity in front of the children and try to create community between the children based on the differences between them. This differs from what social anthropologists have documented from Norwegian schools at the start of the 21<sup>st</sup> century. Comparing my findings with these earlier contributions will be an important part of this text. One of my main arguments is that – on the contrary to what many people seem to believe – differences do not seem to become less socially significant for children by grown-ups avoiding talking about them. It might actually lead to the opposite.

The situation at the school will also be seen in the light of the discourse about immigration and cultural differences in public debates in Norway today and in the past tens of years, with the goal of showing how what happens in school is embedded in further systems of meaning in Norwegian society. Today's discourse about immigration is often described as being polarized, and I argue that the teachers and the school management have attitudes that place them in the immigration liberal – or cosmopolitan – pole in this polarization. Further, their attitudes have an impact on how they relate to the children in everyday life at school, and I argue that the children therefore experience expressions, attitudes and actions that can be said to be embedded in the polarized public debates on immigration and cultural differences.

# Forord

Først og fremst vil eg takke alle barna og dei tilsette som lot meg delta i kvardagen deira på skulen. I tillegg til å mogeleggjere utføringa av dette prosjektet, gjorde dei det også til ei kjekk og inspirerande oppleving. Eg vil også takke foreldre og føresette som samtykka til å la meg få inkludere barna deira i prosjektet.

Eg vil takke vegleiaren min – Jan Ketil Simonsen – som har gidd meg uvurderlege tilbakemeldingar og trua på meg sjølv gjennom heile prosessen. Ein betre vegleiar må ein nok leite lenge etter!

Eg vil også takke dei tilsette ved Norsk Senter for Barneforskning (NOSEB) som lot meg delta på kurset *Participatory Research With Children* i forkant av feltarbeidet mitt. Dette gav meg den nødvendige kunnskapen til å kunne utføre etisk forsvarleg forskning med barn.

Vidare vil eg takke 'klassekameratane' mine for støtte og fagleg hjelp gjennom ei tidvis frustrerande felt- og skriveperiode. Eg vil også takke familie, vener og min kjære sambuar som har heldt ut med meg gjennom denne perioden.

Til slutt vil eg nemne at denne studien er del av forskingsprosjektet *Cosmopolitan Trondheim*; eit paraplyprosjekt for ulike studiar av sosiale rom i Trondheim ein kan karakterisere som kulturelt mangfaldige. *Cosmopolitan Trondheim* er del av den overordna forskingsgruppa *Temporalities of mobility and migration* ved NTNU. Takk til alle deltakarane i gruppa som har gitt meg nyttige tips og tilbakemeldingar. Meir om prosjektet kan lesast her: <https://www.ntnu.edu/sosant/mobility-and-migration>





# Innhald

<b>Kapittel 1:</b> Kulturskilnadar i skulegarden og i klasserommet: Ei etnografisk tilnærming	1
«Kosmopolitisme» som analytisk omgrep.....	2
«Variasjon i etnisitetsrelaterte kulturtrekk»: Ei omgrepsavklaring.....	3
Dalen: Ein velkomstskule .....	5
Kvifor ein skule?.....	6
Feltarbeidets omfang og fordeling av tid .....	7
Deltakande observasjon, samtalar og semi-strukturerte intervju .....	7
Ei holistisk og komparativ tilnærming .....	8
Tekstens oppbygging og empiriske grunnlag.....	10
Kurs i barneforskning .....	10
Skeive maktrelasjonar og lukka kommunikasjon .....	11
NSD .....	12
<b>Kapittel 2:</b> Barn og kulturell variasjon.....	13
Barn og relevansen av etnisitet: Prosessuell, kontekstuell og relativ .....	14
Funn frå liknande studiar .....	14
4B .....	15
4Bs organisering og leik i friminutta .....	16
Trønderdialekt som markør for 'norskheit'?.....	17
Kunnskapar i andre språk enn norsk: Ei verdsett ferdigheit .....	18
Latterleggjering av 'gebrokken' norsk.....	18
Velkomstklassen.....	19
Velkomstklassens organisering og leik i friminutta .....	20
Barneleik som fortolking av tabubelagte tema.....	21
Fargeblinde barn?.....	23
Kulturskilnadar: Irrelevante i seg sjølve.....	23
Den sosiale signifikansen av språklege skilnadar .....	24
Språk som middel for kommunikasjon .....	26
Kjønnsdistinksjonen: Ein ikkje-problematisert og normalisert skilnad? .....	27
Avslutning .....	28
<b>Kapittel 3:</b> Frå «difference evasion» til kosmopolitisk praksis? Dei tilsettes handtering av kulturell variasjon.....	30
«Equality as sameness» og «difference evasion» .....	30
Dalen: Eksplisitt handtering av verdsette skilnadar .....	32
Flaggoppslaga: Utstilling av nasjonalt mangfald .....	32
Samlingsstund: «Ei 'vi-på-Dalen'-kjensle».....	34

Religionssnakk i klassserommet .....	36
«Kva betyr det å vere <i>arisk</i> ?» .....	36
Lokale skilnadar i norsk skulesystem? .....	39
«The colour blind approach»: Unngåing av skilnadar som pedagogisk strategi .....	40
Kosmopolitisk pedagogisk praksis? .....	41
Nasjonalstatens skule eller kosmopolitisk utdanning? .....	44
Mangfald versus forskjell.....	45
<b>Kapittel 4:</b> Praksisen på Dalen sett i lys av offentlege diskursar om innvandring og kulturskilnadar i Noreg: Ei samfunnsmessig og historisk kontekstualisering .....	46
Norsk innvandringsdiskurs frå 70-talet av .....	46
Innvandring som trussel mot nyliberalistiske verdiar .....	48
9/11: Katalysator for innvandringskritiske haldningar.....	48
Dagens diskurs: Polarisert.....	49
Lokal innvandringsdebatt i Trondheim .....	50
Kosmopolittar versus fundamentalistar?.....	51
«Ein kan da ikkje jobbe på Dalen og stemme Frp?» .....	52
Diskursive endringar sidan Lidén (2001) og Seeberg (2003).....	54
<b>Kapittel 5:</b> Konklusjon .....	56
Referansar .....	58

# Figurar

Figur 1: Flaggoppslaget til 4B .....	33
Figur 2: «Lærerens gode hjelpere!» .....	38



# Kapittel 1: Kulturskilnadar i skulegarden og i klasserommet: Ei etnografisk tilnærming

På ein varm solskinsdag i juni var det skulegardsfest på Dalen skule. Skuledagen både starta og slutta seinare enn vanleg denne dagen, slik at foreldre, søsken og besteforeldre skulle få tid til å komme innom etter arbeids- og skuletid. I forkant av festen hadde barna øvd på songar og dansar som dei skulle framføre, og dei hadde planlagt ulike aktivitetar dei skulle gjere i lag med festens gjestar. Elevane og lærarane på 4. trinn hadde førebudd tre aktivitetar som dei skulle ha ansvaret for denne dagen: kubb, «kast på boks» og sjakk. Sjakkposten skulle vise seg å bli ein av dei mest populære aktivitetane, og eg heldt meg difor rundt denne posten store delar av dagen. For å unngå den kraftige solsteiken hadde vi satt opp eit telt, og under teltet sette vi opp seks pultar med eitt sjakkbrett på kvar pult. Elevar frå 4. trinn hadde ansvaret for å sette opp brikkane etter at nokon hadde spelt ei runde, og dei skulle tilby seg å vere motstandarar om nokon kom aleine for å spele. Dei seks sjakkbretta var opptekne omtrent til ei kvar tid heile dagen. Barn spelte mot andre barn, og barn spelte mot vaksne. Eg spelte også ilag med dei, men gav meg raskt etter at Liang – ein 9 år gammal gut frå 4B og velkomstklassen – knuste meg trass i mitt genuine forsøk på å vinne. Mot slutten av dagen spelte to elevar på 4. trinn – Aaden og Peter – ein intens sjakk-match mot kvarandre. Gutane var svært konsentrerte, og eg følgde spent med. Etter ei lita stund kom det ein vaksen mann bort og følgde med på kampen. «*Er det svart mot kvit?*» spurte han gutane; med eit fornøgd flir om munnen. Eg skjønnte raskt at det mannen sikta til, var at Aaden – som er mørk i huda – hadde dei kvite sjakkbrikkane, medan Peter – som er lys i huda – hadde dei svarte sjakkbrikkane. Medan mannen såg ut til å more seg med dette, var det ingen av dei to gutane som verken reagerte eller svarte på kommentaren. Dei var så opptekne av kampen at dei truleg ikkje ensa at vi stod og såg på i det heile tatt.

Denne hendinga er illustrerande for eit av hovudargumenta mine i denne teksten; nemleg at *skilnadar* ikkje er gitte og statiske einskapar, men at kva som gjerast til sosialt relevante skilnadar er situasjon-, kontekst- og aktøravhengig. Og kva for skilnadar og kategoriar for sosial differensiering *barn* gjer relevante i si samhandling, skil seg av og til frå dei skilnadane og kategoriane som vektleggast av *vaksne*. Mellom anna viser situasjonen over korleis ein vaksen mann legg merke til – og kommenterer – ein skilnad i hudfarge som barna ikkje sjølve 'ser' relevant i den gitte situasjonen. Likevel handlar verken barna eller dei vaksne i eit vakuum, men innanfor eit felles sosialt rom og i eit vidare meiningssystem i samfunnet elles. Eg ynskjer særleg å illustrere at den (ofte) oppfatta høge relevansen av kulturskilnadar (eller etniske skilnadar) også er kulturelle konstruksjonar; ikkje noko gitt og universelt. Som Eriksen skriv det så fint: « [...] forestillinger om kulturforskjellenes betydning er samfunnsmessig skapt. De forandrer seg like sikkert som samfunnet selv» (Eriksen 2007b: 326)

Verda i dag omtalast ofte som 'globalisert'. Ifølgje Vestel (2007: 133) kan ein «forenklet forstå globalisering som en intensivering av prosessene der kulturelle impulser – i form av tegn, budskap, varer, teknologier, penger og folk – beveger seg fra et hjørne

i verden til et annet». I utgangspunktet, skriv Vestel, er den kulturelle avstanden mellom sendar og mottakar i mange tilfelle veldig stor, noko som inneberer at det/dei som flyttar på seg ofte er berarar av merkbare teikn på forskjell. Dermed, skriv han, oppstår ein situasjon «som karakteriseres av utfordringene som skapes nettopp ved å skulle forstå denne økende tilstedeværelsen av en slik forskjellighet i nye sosiale kontekster» (ibid.). Særleg gjeld dette situasjonar der relativt nykomne immigrantar med ein stor variasjon i kulturelle bakgrunnar lev nært på kvarandre og majoriteten; situasjonar Vestel omtalar som beståande av ein ««Flerhet av forskjeller» [...] komprimert i et relativt lite, geografisk område» (ibid.: 134).

Ifølgje Eriksen (2016: 100) har talet på immigrantar til Noreg auka frå litt over 100 000 i 1976, der dei fleste var europearar, til over 800 000 i 2016, der dei fleste kjem utanfrå Europa. I takt med desse endringane, har det i Noreg vore eit aukande fokus på 'innvandring' i offentlege debattar dei siste tiåra (Gullestad 2002a; Eriksen 2016); kanskje særleg i etterkant av starten på den sokalla 'flyktningkrise' i 2015, då talet på personar som søkte asyl i Noreg hadde ei stor auke samanlikna med tidlegare år (SSB 2017). Og desse debattane dreiar seg ofte om kor vidt innvandrarane er berarar av kulturskilnadar som er 'uforeinelege' med våre egne eller ikkje. Ofte generaliserast muslimar, for eksempel, som ei gruppe menneskjer med kulturelle skikkar som står i strid med 'våre norske' verdiar, og som difor må haldast utanfor landet. Ettersom innvandring i aukande grad har stått på dagsorden dei siste tiåra – og ettersom omdreingspunktet i desse debattane ofte er spørsmålet om kulturell *forskjellighet* (Fuglerud 2007: 7) – meiner eg det er viktig med empiriske undersøkingar av sosiale rom med ein stor grad av slik kulturell variasjon. Korleis handterer menneskjer kulturskilnadar i praksis? Er skilnadane like problematiske som ein ofte kan få inntrykk av i offentleg ordskifte og debattar om innvandring?

Med utgangspunkt i eit etnografisk feltarbeid utført på ein barneskule i Trondheim – 'Dalen Skule' – mellom mai og oktober 2019, vil eg i denne teksten sjå på korleis barn og vaksne føreheld seg til ein stor variasjon i etnisitetsrelatert kulturtrekk i sin kvardag på skulen. Med uttrykket «variasjon i etnisitetsrelaterte kulturtrekk», refererer eg til variasjonar i kulturtrekk som ofte brukast som grensemarkørar i etniske identitetskonstruksjonar; som språk, utsjånad, religion og nasjonal tilknytning. Barna på Dalen er fødd (eller har foreldre som er fødd) i svært mange forskjellige land, dei snakkar mange forskjellige språk, høyrer til ulike religionar og ser forskjellige ut. Dalen kan altså – i tråd med Vestel – seiast å vere eit sosialt rom beståande av ei «fleirheit av forskjell komprimert på eit lite geografisk område». Eg ynskjer å utforske kor vidt, korleis og kvifor *barna* gjer variasjonar i desse trekka til sosialt relevante skilnadar i deira samhandlinga på skulen (kapittel 2). Eg vil også sjå på dei *tilsette* si pedagogiske handtering av desse skilnadane i deira samhandling med barna (kapittel 3), før eg til slutt plasserer funna i ein vidare *samfunnsmessig og historisk kontekst* med fokus på offentleg diskurs om innvandring og kulturskilnadar i Noreg dei siste tiåra (kapittel 4).

## «Kosmopolitisme» som analytisk omgrep

Eit analytisk omgrep eg vil kome tilbake til fleire gongar i teksten – i hovudsak i kapittel 3 og 4 – er «kosmopolitisme». Hannerz (1990) var kanskje den som for alvor drog omgrepet inn i antropologien, noko som skjedde på 90-talet. Sidan den gong har fleire og fleire skrive om tema, og i dag er kosmopolitisme eit populært omgrep både innan sosialantropologien og andre nærliggande fagfelt. Kosmopolitisme definerast på ulike måtar av ulike antropologar, og betyr noko anna i dag enn det det gjorde på 90-talet. Felles for fleire definisjonar av kosmopolitisme, derimot, er at det er snakk om ein

type 'subjektivitet' som verdsett endringar og kulturelt mangfald. Mellom anna beskriv Giddens (2003:4) *kosmopolitisk toleranse* som ein type reaksjon på 'globaliseringas endringar', der ein reagerer ved å vere open og tolerant overfor endring og kulturelt mangfald. Dette skil seg frå fundamentalisme, som kan seiast å vere kosmopolitismens motsats. Beck (2009) beskriv *kosmopolitisering* som prosessar som involverer nedbryting av tydelege grenser som separerer marknader, statar, sivilisasjonar, kulturar og livsverder til folk, noko som fører til ein ufrivillig konfrontasjon med «the alien other» verda over. Dette treng ikkje å medføre at alle menneskjer blir kosmopolittar, men *kan* ifølgje Beck føre til at folk får eit meir kosmopolitisk perspektiv på verda, som inneberer auka toleranse overfor 'den andres' skilnadar, og der synet på verda som naturleg ordna i nasjonalstatar blir utfordra. Nowicka & Rovisco (2009) skriv om det dei kallar for *kosmopolitiske praksisar*, som er kosmopolitiske moral-ideal uttrykt i det individ/grupper/institusjonar seier og gjer for å positivt engasjere seg med «the otherness of the other». I kapittel 3 vil eg vise korleis omgrepet «kosmopolitisme» på ulike måtar kan brukast for å omgrepsfeste praksisen til dei tilsette på Dalen, og eg vil beskrive Dalen som ein kosmopolitisk skule der barna lærer seg å handtere og verdsette kulturell variasjon. Dette lærer dei gjennom undervisninga, men også gjennom kvardagsleg samhandling med barn som er svært forskjellige frå seg sjølv på mange måtar. I kapittel 4 vil eg argumentere for at dei tilsette ved Dalen har ein praksis som plasserer dei innan det ein kan kalle for den kosmopolitiske polen i dagens polariserte innvandringsdebatt i Noreg.

### «Variasjon i etnisitetsrelaterte kulturtrekk»: Ei omgrepsavklaring

Etter mykje om og men har eg til slutt bestemt meg for å beskrive Dalen som ein skule med ein stor variasjon i *etnisitetsrelaterte kulturtrekk*. Kvifor skriv eg ikkje berre at det på Dalen eksisterer ein stor variasjon av *etniske skilnadar*, eller at Dalen har eit stort *etnisk mangfald*? Dette var nemleg omgrep eg sjølv kunne finne på å bruke for å beskrive Dalen før eg sette i gong med feltarbeidet mitt.

Ifølgje Jenkins (2012: 3–4) handlar identifikasjon om ein pågåande prosess av klassifisering av menneskjer. *Etnisitet* og *etnisk* identifikasjon handlar om identifikasjon på bakgrunn av oppfatta 'kulturelle' likskapar og skilnadar. Men kva slags 'kulturelle' likskapar og skilnadar er det som gjerast relevante i det vi kallar for *etniske* identifikasjonar? Som Barth og dei andre bidragsytarane i *Ethnic groups and boundaries-symposiet* (1969) har lært oss, handlar ikkje etnisitet om eksistensen av objektive kulturelle skilnadar, men om kva for kulturelle skilnadar som gjerast sosialt relevante (Barth 1969). Også Eriksen (1994: 311) skriv noko liknande, og seier et etnisitet inntreff når kulturelle skilnadar gjerast relevante i samhandling. Sjølv om det er varierende kva for skilnadar som gjerast sosialt relevante, er det likevel nokre bestemte kulturelle trekk som ofte går igjen i nettopp det vi kallar for *etniske* identifikasjonar. Ifølgje Eriksen handlar etnisitet om «klassifikasjonar basert på oppfatningar av utseende, kledsdrakt, økonomisk virksomhet, religion eller språk – eller en kombinasjon» (ibid.: 311). Også Gunnar Håland (i Jakoubek & Lenka 2018) seier – i eit intervju – at kva for kulturelle trekk som er viktige for etnisitet er varierende. Men sjølv om dei er varierende, er trekk beståande av to dimensjonar. For det første består dei av synlege (eller sansbare) 'teikn' som folk brukar for å representere eigen og identifisere andres gruppetilhøyrighet utifrån. Dette kan vere noko foranderleg som ei kledsdrakt, noko litt mindre foranderleg som

<sup>1</sup> Sjølv om det er litt diskusjonar kring dette, er det fleire som beskriv innvandringsdebatten i Noreg som meir polarisert enn tidlegare (mellom anna Eriksen (2016)).

språk eller dialekt, og det kan vere relativt uforanderlege trekk knyt til fysiske karakteristika. Den andre dimensjonen ved slike kulturtrekk, er at dei består av verdandardar som folk oppfattar som forpliktande, og som legg føringar for korleis aktørane vurderer eigen og andre sin åtferd (ibid.: 110–111).

Mange bruker nasjonal identifikasjon og 'rase' som separat frå etnisitet. Jenkins (2012) viser derimot at desse er svært nært knyt til kvarandre, og at nasjonal identifikasjon og 'rase' kan seiast å vere versjonar av, eller komponentar i, etnisk identitet. Ifølgje Jenkins er det ei generell einigheit innan sosiologien og sosialantropologien om at nasjonale identitetar er variasjonar av etnisitet. Forholdet mellom etnisitet og 'rase', derimot, er litt meir komplisert. Men ettersom oppfatningar av 'rase' må sjåast som eit kulturelt produkt, skriv Jenkins, er det vanskeleg å skille 'rase' og etnisitet frå kvarandre. 'Rase', skriv han, kan sjåast som ein kontekstspesifikk versjon av etnisk identifikasjon (ibid.: 6–7). Eriksen (2007a: 116) meiner det kan vere problematisk å skilje mellom (hud)farge, kultur og religion som faktorar i grensedanningsprosessar, ettersom mellom anna hudfarge ofte gir konnotasjonar til kultur, og dermed også etnisk tilhøyrighet.

Det er utifrå desse definisjonane at eg brukar omgrepet «variasjon i etnisitetsrelaterte kulturtrekk» om den store variasjonen på Dalen når det gjeld språk, utsjånad, religion og nasjonal tilknytning. Dalen skule har ein stor variasjon i kulturtrekk som ofte brukast som grensemarkørar i etniske identifikasjonar, som er idiom for etnisk identifikasjon, og/eller som kan konnotere kultur og dermed etnisk tilhøyrighet hos ein sjølv og andre. Kor vidt – og eventuelt korleis – desse kulturtrekka eksisterer som sosialt signifikante skilnadar på Dalen, er nettopp det eg skal utforske i denne teksten. Årsaka til at eg ikkje brukar omgrepa «etnisk mangfald» eller «etniske skilnadar» er nettopp fordi variasjonen i etnisitetsrelaterte kulturtrekk ikkje nødvendigvis er skilnadar som definerer tilhøyrighet i spesifikke grupperingar, og dei eksisterer heller ikkje nødvendigvis som sosialt signifikante skilnadar for aktørane. Hadde eg teke i bruk desse omgrepa ville eg vore med på å essensialisere og tingleggjere etnisitet og kultur som noko universelt, objektivt og statisk; som er nettopp det motsette av det eg ynskjer å gjere.

Eidheim (1969: 40–41) skriv om etnisk identitet i Vest-Finnmark; eit område med blanda norsk og samisk befolkning. Spesielt for dette området, derimot, er at det er ein tilsynelatande mangel på det Eidheim kallar for «kontrasterande kulturelle trekk» mellom dei to etniske gruppene. For utanforståande, skriv Eidheim, er det ingen eller få merkbare teikn på etnisk mangfald i dette området:

In short, to an outsider, paying a casual and short visit in the area, will most likely notice no signs of ethnic diversity, not to speak of an ethnic border. [...] I knew, of course, that I was on the edge of the Lappish area, but my eyes and ears told me that I was inside a Norwegian fjord community (ibid.: 41)

På Dalen, derimot, er situasjonen motsett av den Eidheim beskriv. Så fort ein kjem på Dalen, vil ein truleg legge merke til at barna ser forskjellige ut. Nokre er mørke i huda, nokre er lyse i huda, nokre har på seg hijab og andre har det ikkje. Og om ein bruker øyrene, kan ein høyre at barna også snakkar forskjellige språk og dialektar. Om ein har ein viss språkkunnskap, kan ein for eksempel høyre at nokre i gutegjengen på fotballbanen snakkar arabisk, at to av jentene som sit på huskestativet snakkar portugisisk, og at gjengen i klatrestativet snakkar trøndersk. Dette er alle indikatorar på at det på denne skulen eksisterer det Eidheim kallar for etnisk mangfald. Blir ein på skulen over ei lengre periode derimot – slik eg har gjort – finn ein ut at denne



variasjonen i 'ytre' etnisitetsrelaterte kulturtrekk ikkje har ein særleg stor relevans i barnas kvardagslege samhandling utover dette. Kan ein då snakke om at Dalen har eit stort etnisk mangfald?

At det på Dalen er ein stor variasjon av etnisitetsrelaterte kulturtrekk betyr altså ikkje at det på Dalen eksisterer ulike etniske *grupper*. Det betyr derimot at Dalen har ei samansetning av *individ* som har stor grad av variasjon når det gjeld visse kulturelle trekk som *ofte* har vist seg å vere viktige for og i etniske identitetskonstruksjonar; i tråd med definisjonane eg har sett på lengre oppe. Årsaka til at eg ikkje berre skriv stor variasjon i kulturtrekk, men stor variasjon i *etnisitetsrelaterte* kulturtrekk, er at eg vil poengtere at ein variasjon av nettopp desse kulturtrekka ofte knytast til eksistensen av menneskjer som tilhøyrer ulike etniske *grupper*. Blant barna på Dalen, derimot, følgjer som regel gruppedanningar andre skiljelinjer enn kulturelle, og kan dermed ikkje kallast for etniske. Som Brubaker (2004) tidlegare har foreslått, skriv eg i denne teksten om «ethnicity without groups».

Årsaka til at eg har valt ut akkurat språk, utsjånad, religion og nasjonal tilknytning, er for det første fordi dette er variasjonar i kulturtrekk som ofte er knytt til etnisitet; i tråd med definisjonane eg no har sett på. For det andre er dette variasjonar som barna og dei vaksne på Dalen *veit* eksisterer på skulen; mellom anna fordi dei tilsette opent og eksplisitt snakkar om den kulturelle variasjonen mellom barna i skuletimar og andre organiserte aktivitetar. Alle barna er for eksempel bevisste på dei andre barnas nasjonale tilknytning, fordi dei har eit flaggoppslag i alle klasseromma som viser den 'nasjonale' variasjonen i klassen. At barna veit at denne variasjonen eksisterer betyr derimot ikkje at den nødvendigvis eksisterer som sosialt signifikante skilnader i barnas samhandling.

Seele (2011: 2) poengterer ein viktig problematikk ein må vere bevisst på når ein brukar omgrepet etnisitet, og skriv at bruken av ordet etnisk som askripsjon kan vere med på å reprodusere og legitimere skeive, sosiale maktrelasjonar. For kven er det eigentleg som markerast som etnisk? Eg vil presisere at min bruk av omgrepet «variasjon i etnisitetsrelaterte kulturtrekk» refererer til variasjonar mellom *alle* aktørane på skulen. Eg refererer altså ikkje til ei viss gruppe barn som 'etniske', men brukar omgrepet som beskrivande for alle barna generelt.

## Dalen: Ein velkomstskule

Dalen er ein mottaksskule, og er ein av seks offentlege mottaksskular i Trondheim. Før den store auka i asylsøkjarar til Noreg i 2015 var det berre fire mottaksskular i Trondheim, men kommunen måtte opne opp to nye for å ha kapasitet nok til å ta imot alle barna som kom i denne perioden. <sup>2</sup>

Mottaksskular fungerer som vanlege offentlege barneskular, berre at dei i tillegg har ei mottaksklasse som tek imot barn som nyleg har kome til Noreg. Tanken bak å ha eigne skular og klasser til å ta i mot nykomne barn, er at ein på denne måten kan samle ressursar og kompetanse på færre skular, og slik (forsøke å) sikre betre kvalitet på undervisninga. Hovudmålet med mottaksklassen er å lære nykomne barn norsk, slik at dei etterkvart skal kunne starte i ei ordinær klasse der dei følgjer ordinær læreplan. I tillegg til norskopplæring i mottaksgruppa, deltek dei nykomne barna også i dei ordinære klassene; i hovudsak i praktiske- og estetiske fag som musikk, gym og kunst og handverk.<sup>3</sup> På denne måten vil barna få ei gradvis tilvenning til å gå i ei norskspråkleg

<sup>2</sup> Det blei ikkje opna opp heilt nye barneskular, men allereie eksisterande barneskular vart gjort til om til mottaksskular.

<sup>3</sup> Og av og til i andre timar, dersom barnet har lyst og lærarane synes det er lurt/greit.

klasse. Barna i dei ordinære klassene bur i skulens nærområde, medan barna i mottaksklassen kjem frå ulike stadar i byen. Barna i mottaksklassen går der i omtrent eit år, før dei etterkvart startar på skulen i nærområdet sitt. Under perioden min på Dalen deltok eg i kvardagen både til ei av dei ordinære klassene (4B) og i mottaksklassen, som begge er klasser som har ein stor variasjon av det eg har valt å kalle for etnisitetsrelaterte kulturtrekk.

Vidare vil eg derimot av og til bruke *velkomstskule* og *velkomstklasse* i staden for mottaksskule og mottaksklasse; ettersom dette var namna dei tilsette og barna på Dalen brukte. Trass i kommunens ynskje om at Dalen skulle bruke ordet mottak – som er det offisielle namnet – val dei å trasse dette på grunn av dei meir positive konnotasjonane i ordet velkomst; noko eg vil kome tilbake til seinare.

## Kvifor ein skule?

Det er fleire årsaker til at eg val nettopp ein offentleg barneskule for å utforske denne tematikken. For det første ynskja eg å gjere feltarbeid i eit sosialt rom med barn med ein stor variasjon i dei kulturtrekka eg har nemnt lengre oppe. Grunnskulen er obligatorisk i Noreg, og dei aller fleste barn går skule innan det offentlege skulesystemet.<sup>4</sup> I Noreg står ideen om «einskapsskulen» sterkt, der tanken er at alle skal ha like mogelegheiter til utdanning, og like mogelegheiter seinare i livet på bakgrunn av lik utdanning. Barn – uansett kvar dei kjem ifrå – har både rett og plikt til å gå på skule, så lenge dei skal vere i landet i meir enn tre månadar (Opplæringslova, 1998, §2-1). I tillegg er det gratis. Dette gjer den norske grunnskulen til ein institusjon der barn av ulik bakgrunn – både økonomisk, religiøs, nasjonal og språkleg (med meir) – er 'tvungne' til å samhandle med kvarandre jamleg, og er dermed det ideelle feltet for eit prosjekt som mitt. Å få tilgang til ein barneskule ville gjere det praktisk mogeleg for meg å observere barns konstruksjon og handtering av skilnadar over ei lengre periode. Vidare val eg å utføre feltarbeidet på ein mottaksskule, ettersom dette potensielt ville bety ein over gjennomsnittet stor variasjon i kulturtrekk som språk, utsjånad, religion og nasjonal tilknytning, sidan dette er skular som tek i mot barn som nyleg har kome til landet.

For det andre kan skulen seiast å vere ein viktig arena for forminga av folks personlege og kollektive identitetar; ettersom folk brukar ein stor del av oppveksten sin på skulen. Som Jenkins (2012: 173) skriv, er barndom fundamentalt i etableringa av personleg identitet, i tillegg til at noko av grunnlaget til deltaking i kollektiv identifisering er lagt under barndommen. Ettersom barn i Noreg bruker ein stor del av liva sine på skulen, ser eg det som openbart at skulen – ein sosialisering- og utdanningsinstitusjon – vil spele ei betydeleg rolle i denne identitetsforminga. I Noreg er det obligatorisk for barn å gå grunnskule i ti år; frå barnet er 6 til 16 år. Eit skuleår i den norske grunnskulen har 190 undervisningsdagar, altså 38 veker, der barna tilbringar +/- 30 timar i veka på skulen (og meir om ein reknar med skulefritidsordninga). Eg påstår derimot ikkje at skulen er den einaste eller viktigaste arenaen for barns sosialisering og identitetsforming; den er berre ein av fleire. I tillegg kan ein mellom anna nemne aktørar innan familie, barnehage, organiserte fritidsaktivitetar, media, og samhandling med vennar utanfor skulen som andre viktige påverknadar og samhandlingsarenaer/aktørar i norske barn sine liv (Maagerø & Simonsen 2008: 203; Montgomery 2009: 126).

For det tredje er skulen ein viktig arena for «civil enculturation» (Jenkins: 173–174). Det vil seie at barn via skulen lærer, og dei tilsette lærer vekk, den kunnskapen og dei åtferdsmønstra barn treng for å fungere som medlem av nasjonalstatens offentlege

<sup>4</sup> Ifølgje SSB (2019) var det i 2019 636 250 barn i offentlege skular, og 27 027 barn i private skular.

kultur. Både i læreplanen og i opplæringslova er det nedfelt føringar for kva barn skal lære i løpet av tida si på skulen, og korleis dette skal gå føre seg. Dermed kan ein seie at ein type nasjonal veremåte/praksis kjem til uttrykk via det barna lærer på skulen, og dermed kan ein få grep om kva det betyr å vere 'norsk' (frå eit statleg perspektiv) ved å gjere observasjonar på ein offentleg skule. Sjølv om dette var ei viktig årsak til at eg la feltarbeidet mitt til ein skule, blei det fort tydeleg for meg at tilsette ved skular ser ut til å ha relativt stort rom til å tolke dei statlege føringane i ulike retningar. Dette gjer at eg argumenterer for at ulike skular uttrykker sine egne, lokale og individuelle versjonar av denne 'nasjonale veremåten'; noko eg vil gå nærare inn på i kapittel 3.

Å gjere feltarbeidet på ein skule ville gjere det mogeleg å samanlikne samhandling barn i mellom, med samhandling mellom barn og vaksne. På denne måten ville eg kunne sjå på kva barna er opptekne av *utanfor* dei vaksne si rekkjevidde (i friminutta), i tillegg til at eg ville få innblikk i kva for verdiar dei vaksne forsøker å overføre til barna (i skuletimane). Ifølgje Montgomery (2009) er det nemleg viktig å involvere både barn og vaksne for å forstå sosialisering gjennom livssyklusen som ein heilskap: «it is necessary to look at both adults' and children's ideas in order to gain a complete understanding of socialization, not simply in childhood, but across the life-cycle» (ibid.: 137–138). Vidare skriv ho at å fokusere på barn, utan å inkludere vaksne (og omvendt) vil gje ei mangelfull framstilling. I tråd med dette skriv også Smørholm & Simonsen (2015) at: «Rather than being singled out as a separate field of studies, children [...] should be an integral part of any ethnographic inquiry» (ibid.: 21).

## Feltarbeidets omfang og fordeling av tid

Denne teksten er empirisk basert på eit etnografisk feltarbeid utført på Dalen, i hovudsak mellom mai og oktober 2019. Til saman har eg gjort deltakande observasjon på skulen i rundt 60 skuledagar, der eg har vore på skulen mellom 4,5 og 5,5 timar om dagen. Det vil seie at eg har vore saman med barna og dei tilsette i rundt 300 timar. I tillegg har eg også vore tilbake nokre gongar i etterkant; både på hausten 2019 og i januar 2020. På besøka i etterkant var eg der som vikarlærer, derimot, og ikkje 'berre' for å observere. Dette var likevel gode anledningar til å følgje opp funna mine.

I første halvdel av feltarbeidet mitt var eg saman med barna og lærarane i 4B kvar dag, og deltok i alle skuletimane og i pausane deira. Eg åt som regel mat saman med barna, og leika i lag med barna i friminutta. Ein gong iblant åt eg også mat saman med dei tilsette på pauserommet, og prata med dei tilsette medan barna hadde friminutt. Etter sommaren fekk eg løyve til å delta i velkomstklassen i tillegg til i 4B. Der var eg kvar onsdag, då dei hadde norsk i første timen og «utedag» resten av dagen. I tillegg var eg i velkomstklassen i nokre enkelttimar her og der; som regel i musikktimane. Eg var også saman med barna i velkomstklassen i mange av friminutta. I andre halvdel av feltarbeidet delte eg altså tida mellom barna og lærarane i dei to klassene.

## Deltakande observasjon, samtalar og semi-strukturerte intervju

Ifølgje Bloome (2013) er dei mest sentrale etnografiske metodeverktøya *deltakande observasjon*, *skrivning av feltnotat*, «*open-ended*» *intervju* og *innsamling av gjenstandar*. I dette prosjektet har eg i hovudsak basert meg på deltakande observasjon, og nedskrivning av feltnotat, som metodisk verktøy. Dette er det i hovudsak to årsaker til. For det første, og viktigaste, var dette metoden som ville gje meg dei data eg var ute

etter. Målet mitt var nemleg å utforske kor vidt – og eventuelt korleis – variasjonen i etnisitetsrelaterte kulturtrekk dukka opp som relevante i barna og dei tilsette sin kvardagslege praksis på skulen. Eg ville observere 'business as usual'. Dette ville eg berre kunne gjere ved å observere og delta i deira kvardagslege aktivitetar utan å ta i bruk inngripande metodar. Ifølgje Madden (2017: 17) er dette ein av dei sentrale karakteristikkane ved etnografiske metodar, og er det som skil etnografi frå laboratoriebaserte og andre kliniske metodar. Ein etnograf ynskjer ikkje – og forsøker å unngå – å få folk til å gjere ting dei vanlegvis ikkje ville gjort (ibid.: 17). For det andre ynskja eg ikkje å 'stele' tida til verken barna eller dei tilsette. Eg kunne nok fått nyttig informasjon ved å ta i bruk andre metodar, men mange metodar kan vere svært tidkrevjande. Fleire av lærarane ved skulen fortalde meg at dei heile tida kjempar med å kome gjennom statleg pensum og læreplan. Eg ville ikkje gjere jobben til dei tilsette enda vanskelegare, eller ta ifrå barna verdifull læringstid, ved å ta i bruk inngripande metodar. Men som sagt ynskja eg å sjå på det vanlege kvardagslivet på skulen, så dette var likevel ikkje eit tap.

Sjølv om eg i hovudsak tok i bruk deltakande observasjon som metode, der eg har forsøkt å la barna og dei vaksne definere situasjonar og styre samtalar, har eg likevel stilt spørsmål kontinuerleg under heile feltarbeidet. Ettersom eg var på skulen i fleire timar kvar dag, hadde eg god tid til å spørje spørsmål om observasjonane mine undervegs. Om ein lærar eller ein elev kom med eit utsegn eller gjorde ei handling eg var nysgjerrig på, for eksempel, stilte eg dei som regel spørsmål om kva dei meinte med det spesifikke utsegnet eller den spesifikke handlinga rett etterpå. Og om dette skjedde i ein skuletime, venta eg til etter timen for å stille spørsmål for å ikkje forstyrre. Mellomromma mellom skuletimane, friminutta og lunsjpausane brukte eg flittig til å få klarheit via spørsmålstilling. «Etnografiske samtalar» var altså eit viktig metodisk verktøy.

Mot slutten av feltarbeidet mitt, derimot, gjekk eg gjennom alle feltnotatane mine. Då dukka det opp ei lang rekkje spørsmål som eg ynskja å stille ei i skuleadministrasjonen, basert på observasjonar eg hadde gjort meg undervegs. For å sleppe å plage ho med ei lang spørsmålsrekke i ei av pausane henna, spurte eg difor om vi kunne ta ein samtale på eit kontor eller i eit klasserom etter skuletid. Ved ei anledning utførte eg difor eit semi-strukturert intervju. Men også dette, i likskap med dei andre samtalane, var direkte basert på ting eg hadde observert.

I forkant av feltarbeidet laga eg eit spørjeskjema eg ynskja å levere ut til barnas foreldre, med spørsmål om diverse bakgrunnsopplysningar om barna. Mellom anna inkluderte dette spørsmål om barnas fødeland, språk og religiøs tilhøyrrigheit. Eg innsåg derimot raskt at dette ikkje ville vere nødvendig å sende ut. All informasjonen 'kom' til meg undervegs i feltarbeidet; både via observasjon, samtalar, enkel spørsmålstilling og tilgang til klasselister. Eg droppa difor å levere ut spørjeskjema, men fylte inn informasjonen sjølv etterkvart som barna og dei tilsette fortalde og viste meg ting.

## Ei holistisk og komparativ tilnærming

Ifølgje Bloome (2013) må ein etnografi bestå av to ting. Ein må ta i bruk etnografiske metodeverktøy, som vist over, men ein må også ha eit etnografisk *perspektiv*. Bruk av etnografiske metodar utan eit slikt etnografisk perspektiv, er ifølgje Bloome 'berre' ein kvalitativ studie. Men kva inneberer eit etnografisk perspektiv? Ifølgje Apte (1983) er eit av hovudmåla i sosialantropologien «å beskrive og analysere individuelle sosiokulturelle system med eit *holistisk* perspektiv» (Apte 1983: 183, mi omsetjing og utheving). Sosialantropologi går ut på å utføre detaljert etnografisk datainnsamling innan

individuelle kulturelle system, som ein vidare skal beskrive og analysere. Ei holistisk tilnærming baserer seg på idéen om at partikulære aspekt ved slike system ikkje kan forståast i isolasjon, men som del av ein vidare heilskap (Apte 1983: 183–184). Dette prosjektet er basert på ei slik holistisk tilnærming. Men kan eigentleg ein studie av ein skule – altså berre ein av mange sosiale institusjonar i eit samfunn – seiast å vere holistisk? Bloome (2013: 7) refererer til Geertz (1973), og beskriv «klasseromsetnografi» som ein forskingspraksis som generer 'tjukke beskrivingar' («thick descriptions») av det som skjer i eit klasserom. Men dersom ein ser på det som skjer i eit klasserom (eller på ein skule) isolert sett, skriv Bloome (ibid.: 9–11), så kan ikkje dette kallast for ein *etnografi*. For sjølv om skulen (/klasserommet) er fysisk separert frå andre delar av kvardagslivet, så er den ikkje sosialt og kulturelt isolert frå det. I tråd med Apte, skriv Bloome at etnografi handlar om å sjå ei sosial gruppes kvardagsliv i lys av ein vidare samfunnsmessig kontekst. For å ha ei etnografisk – altså holistisk – tilnærming til ein skule, meiner Bloome at ein må sjå skulen i lys av den vidare sosiale, kulturelle og historiske konteksten:

[...] a classroom ethnography can be viewed as a matter of foregrounding the classroom and back-grounding the broader contexts; but such do not and should not obviate the inherent relationship between a classroom and broader social and cultural contexts. [...] When done well, a classroom ethnography not only seeks to understand what is happening in the classroom but also how the interactions of the people in the classroom both reflect and refract the multiple social and historical contexts in which they are embedded. (ibid.: 11)

I dette prosjektet har målet mitt vore å ha ei tilnærming til Dalen som er i samsvar med det Bloome meiner ein klasserometnografi bør vere. Som nemnt, ynskjer eg å sjå på barnas handtering av variasjon i etnisitetsrelaterte kulturtrekk i samheng med praksisen til dei vaksne. Vidare vil eg sjå situasjonen på Dalen i lys av vidare meiningssystem i det norske samfunnet meir generelt, for å få ei meir heilskapleg forståing av kva for meiningdiskursar aktørane kan seiast å handle innanfor. Dette er årsaka til at eg i kapittel 2 vil fokusere på barnas samhandling i friminutta, at eg i kapittel 3 fokuserer på dei vaksnes pedagogiske praksis i skuletimar og andre organiserte aktivitetar, og at eg i kapittel 4 vil sjå det som skjer på Dalen i lys av den norske diskursen om innvandring og kulturskilnadar, i tillegg til at eg vil sjå det som skjer på Dalen i lys av diskursive endringar over tid (altså den historiske konteksten). Å sjå på anten barna eller dei vaksne utan å setje dei i samheng med kvarandre, og utan å knyte åtferden til aktørane til ein vidare meiningdiskurs, meiner eg (i tråd med Apte og Bloome) ville gitt ei mangelfull analyse. Likevel er det viktig å hugse at sjølv om eg har ei holistisk tilnærming, så betyr ikkje dette at mi tilnærming er den einaste riktige. Mi tolking og analyse er berre ei av fleire moglege tilnærmingar til, og kontekstualiseringar av, situasjonen på Dalen.

Eit anna hovudmål innan antropologien, er ifølgje Apte «å utvikle breie generaliseringar om spesifikke aspekt ved sosiokulturelle system ved hjelp av små- og storskala *samanlinkningar*» (Apte 1983: 184, mi omsetjing og utheving). Dette prinsippet er nært knyt til det holistiske, ettersom eit holistisk perspektiv handlar om å sjå ulike aspekt ved eit samfunn i samheng med kvarandre. Men i tillegg til at eg vil samanlikne åtferdene til dei ulike aktørane, og å sjå dette i lys av ein vidare meiningdiskurs i det norske samfunnet, vil eg også samanlikne erfaringane mine frå Dalen med erfaringar andre sosialantropologar har gjort seg i liknande studiar andre stadar i Noreg og i verda. Dette vil eg gjere undervegs i heile teksten, men særleg vil eg

fokusere på dette i kapittel 3, der eg vil samanlikne mine egne funn med funn frå etnografiske studiar utført på norske barneskular tidleg på 2000-talet. Eg vil altså gjere samanlikningar av ulike empiriske felt i både tid og rom, med mål om å utvikle forslag til generaliseringar og hypotesar, og for å potensielt avfeie tidlegare generaliseringar (ibid.: 184).

## Tekstens oppbygging og empiriske grunnlag

I kapittel 2 – *Barn og kulturell variasjon* – er det barna som er i hovudfokus, og observasjonar av barnas samhandling utgjer det empiriske materialet. Her vil eg referere til samhandlingsmønster, situasjonar og samtalar barna i mellom som viser korleis barna i ulike situasjonar og på ulike vis gjer variasjonen i etnisitetsrelaterte kulturtrekk sosialt relevant i deira praksis. Det er barnas samhandling i friminutta – innan deira «peer groups» – som er utgangspunktet for dette kapitlet. I friminutta får barna sjølv velje kven og kva dei vil leike med, og dei er ikkje under direkte oppsyn av dei tilsette. Sjølv om dei også i friminutta må følgje visse reglar, er ikkje desse reglane like strenge som i timane, og barna får i stor grad definere situasjonen sjølv. Dette gjer friminutta til dei beste situasjonane for å observere barnas eigen, sjølvbestemte praksis. I friminutta deltok eg ofte i barnas leik og samtalar, i tillegg til at eg også observerte dei meir frå avstand.

I kapittel 3 – *Frå «difference evasion» til kosmopolitisk praksis? Dei tilsettes handtering av kulturell variasjon* – er det dei tilsette ved skulen som er i hovudfokus. I dette kapitlet er det verbale utsegn og andre praksisar frå lærarane si side, i tillegg til læraranes samtalar med barna, som utgjer det empiriske materialet. Her har eg følgd med på korleis variasjonen i etnisitetsrelaterte kulturtrekk har dukka opp i undervisninga. Dette observerte eg både frå 'stolen min' bakarst i klasserommet, og via deltaking i skuletimane der eg har hjulpet lærarane og barna med diverse oppgåver. I tillegg vil eg i dette kapitlet referere til nokre utdrag frå eit semi-strukturert intervju eg har gjort med ei av dei tilsette i skuleadministrasjonen. Dette er spørsmål eg stilte mot slutten av feltarbeidet mitt, og er basert på observasjonar eg har gjort undervegs men som eg har hatt behov for ei forklaring på/utdjuping av.

I kapittel 4 – *Praksisen på Dalen sett i lys av offentlege diskursar om innvandring og kulturskilnadar i Noreg: Ei samfunnsmessig og historisk kontekstualisering* – vil eg for det første referere til empirisk materiale presentert i tidlegare kapittel, og til nokre samtalar mellom dei tilsette som har funne stad utan at barna har vore til stades. Eg vil eg også vise til ei hending eg observerte utanfor skulen; nemleg ein politisk demonstrasjon som fann stad i Trondheim sentrum hausten 2018, når eg akkurat hadde starta å planlegge dette prosjektet. I første del av kapitlet vil sjå eg på endringar i norsk diskurs om innvandring og kulturskilnadar i Noreg frå 70-talet og fram til i dag. Målet med dette kapitlet er å plassere det som skjer på Dalen i ein vidare samfunnsmessig og historisk kontekst, for å vise at det som skjer på Dalen ikkje skjer i isolasjon, men er kopla saman med ein vidare meningsdiskurs utover det som skjer på skulen.

## Kurs i barneforskning

Barn har sjeldan vore hovudfokus i sosialantropologisk forskning. Og om dei har vore inkludert, har dei ofte blitt framstilt som agenlause aktørar: «If at all, children mostly appear as objects rather than subjects of their social worlds, as developing beings,

incomplete adults, not yet full members of their culture» (Seele 2011: 1). I dette prosjektet har eg derimot sett på barna som aktive aktørar som bidrar til konstruksjonen av våre delte sosiale realitetar; noko som har blitt meir og meir vanleg innan barneforskning i nyare tid (Ibid.). Barn skal ikkje sjåast som reine imitasjonar av dei vaksne, eller som 'ikkje ferdig utvikla vaksne', men som sosiale aktørar som gjennom samhandling med andre er med på å forhandle sin eigen situasjon og skape si eiga mening. Barn handlar derimot ikkje upåverka av omgjevnadane, men er del av vidare meningsdiskursar i samfunnet i likskap med vaksne.

I tråd med at barn sjeldan er hovudfokus i sosialantropologisk forskning, har barn også nærmast vore fråverande i metodeundervisninga i sosialantropologistudiet. Når ein skal gjere forskning med barn er det derimot heilt andre ting ein må tenkje på enn dersom ein skal forske med vaksne, og dei metodiske prinsippa er dermed ikkje direkte overførbare. For sjølv om ein skal behandle barn som kompetente sosiale aktørar *på lik linje* med vaksne, betyr ikkje dette at ein skal behandle barn *som om* dei er vaksne. For å førebu meg mest mogeleg til feltarbeidet mitt, deltok eg difor på eit kurs i barneforskning saman med masterstudentane på Childhood Studies ved Norsk senter for barneforskning (NOSEB) NTNU i februar 2019. Kurset gjekk over 5 dagar og hadde namnet *Participatory research with children*. I hovudsak gjekk kurset ut på at vi testa ut vanlege metodar innan barneforskning, og diskuterte fordelar og ulemper ved bruk av metodane. Særleg låg fokuset på etikk. Under heile prosjektet har eg gått ut ifrå ting eg lærte på kurset, og metodemanualen eg fekk utdelt – *The right to be properly researched: How to do rights-based, scientific research with children* Ennew et al. (2009) – som retningslinjer for å utføre etisk forsvarleg forskning med barna på Dalen. Både når det gjeldt val av passande metodar, under samhandling med barna, under notatskrivinga, og under skriving av denne teksten, har eg brukt denne kunnskapen som utgangspunkt; i samspel med meir generelle metodiske prinsipp frå sosialantropologisk litteratur.

## Skeive maktrelasjonar og lukka kommunikasjon

Når ein gjer forskning er det viktig å vere bevisst på den potensielt skeive maktrelasjonen mellom seg sjølv og deltakarane (Scheyvens, Nowak & Sheyvens 2003). Særleg gjeld dette når ein gjer forskning med barn. Smørholm & Simonsen (2015) skriv om korleis dette er spesielt utfordrande i svært hierarkiske samfunn der respekt og adlyding av eldre er viktige kulturelle verdiar. Eg trur derimot dette er ei stor utfordring dei fleste stadar; også i Noreg, som ifølgje Maagerø & Simonsen (2008: 195) ofte beskrivast som eit samfunn som «values youth for age», og der barn og unges meiningar, behov og livsstil blir anerkjent og tatt i betraktning i politiske avgjersler. Særleg må ein vere bevisst på dette om ein gjer forskning på ein skule. Ifølgje Lidén (2001: 74–75) har nemleg norske skular vore dominert av det ho kallar for 'lukka kommunikasjon'. Det vil seie at når lærarane spør elevane spørsmål, så er det som regel om ting lærarane allereie veit svaret på. Lærarane forsøker å vegleie elevane til å kome med dei riktige svara, og elevane forsøker å kome med dei svara dei trur lærar vil høyre. Elevane er også vande med at lærarar kan disiplinere dei (via 'tilsnakk') dersom dei gjer eller seier noko læraren ikkje godtar. I tråd med dette skriv Ennew et al. (2009) at intervju kan vere ein særleg uheldig metode når ein gjer forskning med barn. Årsaka til dette er at intervjusituasjonen kan verke truande for barna, barna kan lyge (som også vaksne kan), i tillegg til at barna ofte forsøker å kome med det dei trur er dei riktige svara på spørsmål dei blir stilt. Naturen til lærar-elev-forholdet (som Lidén påpeikar) kan gjere det særleg

krevjande å gjere forskning på ein skule. At barna er vande med ei slik kommunikasjonsform på skulen, var ei av årsakene til at eg val å ta i bruk ei eksplorerande og minst mogeleg inngripande metode. Som vaksen person på ein barneskule, var det grunn til å anta at barna ville behandle meg som ein av lærarane; sjølv om eg fleire gongar forsøkte å forklare dei at eg var der som forskar.

## NSD

Prosjektet er meldt til-, godkjent av-, og utført i tråd med retningslinjene til NSD (Norsk Senter for Forskningsdata). Mellom anna inneberer dette at eg har fått samtykke frå foreldre, barn og tilsette der eg har henta inn persondata, medan eg har unngått å skrive ned persondata der samtykke har vore fråverande.<sup>5</sup> Eg har også ivaretatt forskningsetiske krav til anonymisering ved å gi skulen og alle aktørane fiktive namn, og eg har endra på visse ubetydelege detaljar for å vidare sikre anonymitet.

<sup>5</sup> Dette gjeld barna og foreldra i velkomstklassen, der det var vanskeleg å oppnå idealet om informert samtykke på grunn av språkskilnadar. På grunn av manglande samtykke passa eg difor på å aldri notere ekte namn, og eg utelukka informasjon som i.f. NSD er sett som persondata og sensitiv informasjon.



## Kapittel 2: Barn og kulturell variasjon

Kor vidt og på kva for måtar blir variasjonar i etnisitetsrelaterte kulturtrekk gjort relevante i barnas kvardagslege samhandling på skulen? Dette er det sentrale spørsmålet eg diskuterer i dette kapitelet. Men for å forstå korleis barn gir etnisitetsrelaterte kulturtrekk sosial signifikans og mening, må ein først forstå betydinga av omgrepa «peer group» og «peer culture», som er omgrepa mange brukar om barns sosiale grupperingar. Corsaro (2005) definerer «peer culture» som:

[...] a stable set of activities or routines, artifacts, values, and concerns that children produce and share in interaction with peers. This view of peer culture is in line with interpretive reproduction in that it stresses children's collective actions, shared values, and their place and participation in cultural production (ibid.: 131)

Corsaro beskriv altså «peer culture» som aktivitetar, gjenstandar, verdiar og «concerns» som barn *produserer* og deler i samhandling med jamaldra. Han beskriv barns samhandling innan «peer groups» som *fortolkande reproduksjon*; ei forståing av barns samhandling som vektlegg at barna ikkje er upåverka av samfunnet rundt dei, men som også vektlegg at dei heller ikkje er reine refleksjonar eller imitasjonar av vaksne. Det som skjer innan «peer cultures», skriv han, er barns kollektive fortolkingar av lokale og meir generelle tendensar i samfunna der desse kulturane oppstår (ibid.: 171). «Peer cultures» oppstår og blir viktige i barns liv ettersom barna bevegar seg ut frå familien og startar å samhandle med andre barn innan lokalsamfunnet. I vestlege samfunn (og etterkvart også i utviklingsland), skriv Corsaro, har det blitt vanleg at barn frå tidleg alder startar i organiserte omsorg- og utdanningsinstitusjonar, og det er ofte her dei første lokale «peer»-kulturane oppstår og utviklar seg (ibid.: 134).

Oppfatningar av barn som agenslause aktørar, og liknande oppfatningar, har gjort at «peer group»-relasjonar har blitt sett som mindre viktige å inkludere i samfunnsvitenskaplege studiar. Større vekt har blitt lagt på å forklare korleis vaksne aktørar – mellom anna innan familien eller andre sosialiseringsinstitusjonar – påverkar barns tenkje- og veremåtar. Montgomery (2009: 126) refererer derimot til ei rekkje forskarar som vektlegg viktigheita av «peer groups» i barns liv. Fleire av desse, skriv ho, har sett på korleis barn absorberer og forhandlar verdiane til dei vaksne gjennom samhandling med jamaldra barn; i tråd med Corsaros definisjon. Ei av desse er psykologen Harris (1998: 357–368, i Montgomery 2009: 126), som faktisk meiner at «peer group»-relasjonar er ein viktigare faktor i barns sosialisering enn det foreldre og andre vaksne er.

Målet mitt er derimot ikkje å kome fram til kva som er dei største og viktigaste innverknadane i barns liv. I dette kapittelet er målet mitt å anerkjenne at samhandling innan «peer-groups» er viktig for barns meiningsskaping og identitetsforming, samstundes som eg anerkjenner at barns forhold til andre aktørar som også er med i denne likninga, og som igjen er del av eit eller fleire større meining- og verdisystem elles i samfunnet.

## Barn og relevansen av etnisitet: Prosessuell, kontekstuell og relativ

Ifølgje Montgomery (2009: 126–127) har mange antropologar og psykologar observert at barn ofte søker vener som er like seg sjølv når det kjem til kjønn, alder og *etnisitet*. Dette blei før forklart som ein universalistisk tendens hos menneskjer til å søke folk som liknar ein sjølv med tanke på desse karakteristikkane. Desse teoriene har derimot blitt utfordra i seinare tid, ettersom nyare undersøkingar ikkje samsvarer med desse forklaringane. Antropologar har difor starta å rette meir merksemd mot det spesifikke ved den kulturelle konteksten der «peer groups» mellom barn formast, heller enn på universalistiske teoriar. Relevansen av etnisitet er varierende i ulike situasjonar og i ulike samfunn, og er kulturelt grunna heller enn noko som er styrt av indre, psykologiske krefter (ibid.).

Også Gullestad (2002a: 72) har eit slikt relativistisk syn på skilnadar og likskapar. Kva som blir sett på som relevante skilnadar og likskapar for sosial organisasjon og samhandling, skriv ho, er svært relativt, og avhenger av situasjonen og personane som er involvert. Ho nemner mellom anna hudfarge som eksempel, og skriv at hudfarge kan ha ulik grad av relevans for ulike folk i ulike situasjonar; slik eksempelet i innleiinga er ein god illustrasjon av. I tråd med dette skriv også Jenkins (2012: 173–174) at viktigheita av etnisk identitet er svært relativ. Etnisitet *kan* vere ein viktig del av folks identitet, skriv han, men har vist seg å ha varierende grad av robustheit over tid og stad. Og om ein vil forstå kvifor etnisitet (og 'rase') blir gjort til ein viktig identifikasjon for menneskjer i eit samfunn (eller ikkje), er det ifølgje Jenkins viktig å sjå på barndomsopplevingar, ettersom identifikasjonar ein går inn i barndommen ofte viser seg å vere motstandsdyktige mot endringar seinare i livet (ibid.).

## Funn frå liknande studiar

Seeberg (2003) og Seele (2011) har gjort feltarbeid med tematikkar som er likt mitt eige, der dei har utforska korleis barn føreheld seg til variasjon i etnisitetsrelaterte kulturtrekk i kvardagen sin i ein barnehage (Seele) og på ein skule (Seeberg).<sup>6</sup>

Seele (2011) skriv om korleis barn deltek i den sosiale konstruksjonen av etnisk identitet og etniske skilnadar i ein barnehage i Tyskland. I teksten skriv Seele at ho skal undersøkje «children's multifaceted ways of dealing with aspects of their identities that are socially relevant in the construction of ethnicity» (ibid.: 2011: 18). Ein av dei etnifiserte identitetskonstruksjonane barna fleire gongar tok opp i samtalar, var knytt til barnas fysiske utsjånad. Særleg var hårfarge ein viktig fysisk attributt for å definere og ekskludere andre. Barna brukte i nokre situasjonar svart hårfarge saman med nasjonale identitetstermar for å beskrive andre barn. For eksempel sa dei ting som «I know a Turkish boy. He has black hair» (ibid.: 19). Vidare viser Seele til fleire situasjonar der det er tydeleg at det å ha svart hår var assosiert med noko *negativt* for mange av barna, medan lyst hår var sett som meir ettertrakta. Seele skriv også at språk var eit viktig aspekt i barnas sosiale konstruksjon av etnisk identitet og skilnadar. Blant barna i barnehagen var tysk språk den aksepterte norma, medan fråveret av tysk språk var sett som avvik, og barna følte ofte at dei måtte forklare eller rettferdiggjere bruken av andre språk. Dette knyt Seele til den sterke diskursen i tyske media og i offentlege debattar om at barn bør lære tysk allereie før dei startar på skulen, og der fråveret frå tysk språk blant barn blir sett på som mangelfullt. Likevel viser Seele også at nokre av barna verka å vere stolte over å presentere ferdigheiter i andre språk enn tysk. Dette gjeldt derimot

<sup>6</sup> Sjølv om dei har teke i bruk andre omgrep enn «etnisitetsrelaterte kulturtrekk».

berre visse språk (som for eksempel Italiensk og Kroatisk; altså europeiske språk), og dette blei gjort berre av dei populære barna. Språkferdigheiter i andre språk enn tysk vart altså sett som ein positiv verdi i visse situasjonar; i situasjonar med populære barn med 'riktige' språk (ibid.: 18–19).

Seeberg (2003) samanliknar barns handtering av variasjon i etnisitetsrelaterte kulturtrekk på ein norsk og ein nederlandsk barneskule. I teksten *Dealing with Difference: Two classrooms, Two Countries* skriv Seeberg at ho er ute etter å sjå på «different ways of dealing with different kinds of socially relevant differences» (Seeberg 2003: 34). På den norske barneskulen ho skriv om, blei mellom anna *rasialiserte* og av og til religiøse skilnadar gjort sosialt relevante av barna i ulike situasjonar. Særleg opptekne verka dei å vere av skilnadar i hudfarge. Barna brukte rasialisert språk, og det hende at dei leika 'krig mellom svarte og kvite' i friminutta. Dette gjorde dei derimot utanfor dei vaksnes syn- og høyrevidde, ettersom dei vaksne var opptekne av å avverje barnas samtalar om denne typen skilnadar.

Som eg vil vise i dette kapittelet, er ikkje variasjon i utsjånad (/hudfarge) eller religion sosialt signifikante skilnadar for barna på Dalen; verken som organisatoriske prinsipp, samtaleemne eller som tema for leik. På denne måten skil Dalen seg frå skulen Seeberg skriv om, og barnehagen Seele skriv om. Variasjon i *språk* (av og til knyt til *nasjonal tilknytning*) gjerast derimot til sosialt relevante skilnadar i visse situasjonar; mellom anna som prinsipp for sosial organisasjon og som markør for 'norskheit', noko eg vil vise via ei rekkje eksempel. Eg vil også vise korleis ferdigheiter i andre språk enn norsk i mange situasjonar verkar å vere sett som ei positiv ferdigheit frå barnas perspektiv, medan eg også vil vise til eit tilfelle der eit barn blei gjort til latter fordi han snakka sokalla 'gebrokken' norsk. Andre kategoriar for sosial differensiering, særleg *kjønn*, ser derimot ut til å spele ei betydeleg viktigare og meir altomfattande rolle for barnas sosiale organisasjon, samtalar og leik enn dei etnisitetsrelaterte kulturtrekka.

## 4B

Under feltarbeidet brukte eg mykje av tida mi saman med 4B. Denne klassen består av 21 barn i alderen 8–9 år, der 12 av dei er jenter og 8 (9)<sup>7</sup> er gutar. Alle barna i denne klassen snakkar norsk og er like gamle, men dei har likevel ein stor variasjon i etnisitetsrelaterte kulturtrekk. Fleire av barna er fødd i andre land enn Noreg, eller har ein eller to foreldre<sup>8</sup> som er fødd i eit anna land. Barna i 4B og/eller foreldra deira er fødd i til saman 12 ulike land: Noreg, England, Italia, Tyskland, Etiopia, Niger, Nigeria, Senegal, Somalia, Kina, Syria, Tyrkia og Chile. Over halvparten av barna (12 av 21) er anten er fødd i eit anna land enn Noreg sjølv, eller som har ein eller to foreldre som er fødd i eit anna land. I tillegg har klassen ein stor variasjon når det gjeld språk; fleire av barna har andre morsmål enn norsk, eller har andre språk enn norsk som andrespråk. Også når det gjeld utsjånad (hud- og hårfarge) og religion er dei ei variert gruppe.

Migrasjonsårsakene til barna og foreldra deira er svært varierande. I 4B er det omtrentleg like vanleg at barna og/eller foreldra deira har kome til Noreg som flyktningar, som høgt kvalifiserte arbeidsmigrantar, eller på grunn av internasjonalt ekteskap (sjølv om det er viktig å hugse at migrasjonsårsaker som regel er samansette). Det er ikkje slik i 4B at det å vere knyt til eit anna land betyr at du har ein viss

<sup>7</sup> Heilt i starten av feltarbeidet var dei 9 gutar i klassen, men den eine guten slutta etterkvart. Han var del av velkomstklassen, og skulle starte i ei ordinær klasse på ein skule i nærområdet sitt.

<sup>8</sup> Eg bruker «foreldre» om både biologiske og ikkje-biologiske foreldre.

sosioøkonomisk status; dette er varierende blant barna med sokalla «migrasjonsbakgrunn», som blant barna som er fødd i Noreg med norskfødde foreldre.

## 4Bs organisering og leik i friminutta

Sjølv om 4B har ein stor variasjon når det gjeld språk, utsjånad, religion og nasjonal tilknytning, var denne variasjonen lite relevant for korleis barna organiserte seg i friminutta. Dei viktigaste organisatoriske prinsippa verka heller å vere *kjønn*, at dei tilhørde *same skuleklasse*, hadde *lik alder*, og ei viss grad av *felles interesser*.

I friminutta var det som oftast slik at jentene leika med andre jenter, og gutane leika med andre gutar. For det meste leika dei med andre barn innan klassen, og av og til med barna i parallellklassen (4A) også. Ein kan seie at jentene i 4B var inndelt i to gjengar. Den eine jentegjengen, som eg heilt ifrå starten av kalla for «dansegjengen» i notata mine, bestod av Nia (fødd i Noreg med ein norskfødd forelder og ein forelder fødd i Senegal), Viktoria (fødd i Noreg med ein norskfødd forelder og ein forelder fødd i Nigeria), Seline, Nina, Rebekka og Sandra (dei fire siste fødd i Noreg med to norskfødde foreldre). Årsaka til at eg har kalla dei for 'dansegjengen', er at dei svært ofte møttest for å danse i friminutta. I fleire friminutt kom dei springande for å hente meg, slik dei kunne vise meg den nyaste dansekoreografien dei hadde laga. I denne gjengen er alle like gamle, alle går i same skuleklassen, alle er jenter og dei har ein tydeleg fellesinteresse. Dei heldt likevel ofte saman sjølv om dei gjor andre ting enn dans, noko som tilseier at det ikkje nødvendigvis er den felles interessa i seg sjølv som er 'limet' i gruppa.

Den andre jentegjengen, som eg i notatane mine har kalla for «alt-mulig-gjengen», bestod av Mathilde (med to tyskfødde foreldre<sup>9</sup>), Sine (fødd i Etiopia med to foreldre fødd i Etiopia), Nora, Thea og Oda (dei tre siste fødd i Noreg med to norskfødde foreldre). Årsaka til at eg kalla dei for «alt-mulig-gjengen», er at dei dreiv med mykje forskjellig i friminutta. Dei leika ofte rollespel-leikar, der dei fann seg ulike 'hus' (steinar, trær osv.) i skulegarden, og dei spelte ulike roller (mellom anna ulike familiemedlem). Likevel hende det ofte at jentene i denne gjengen leika med andre ting, og dei hadde ofte kranglar om kva dei skulle finne på. Medlemmane i denne gjengen var også alle jenter, alle hadde lik alder og alle gjekk i same skuleklasse. Dei felles interessene var ikkje like sterke her; dei heldt saman sjølv om dei måtte ha heftige diskusjonar om kva dei skulle finne på.

I tillegg var det to jenter i klassen som ikkje deltok i desse gjengane på lik linje med resten. Den eine av desse jentene heiter Anna (som har tyskfødde foreldre), og ho var litt 'utanfor'. Klassen hadde tidlegare hatt utfordringar knyt til at Anna vart ekskludert av dei andre jentene, noko som vart forsøkt endra på av dei vaksne. Lærarane karakteriserte dette som «mobbing og utestenging». Anna fekk derimot leike med dei andre jentene under feltarbeidet mitt dersom ho ville det; kanskje fordi lærarar og foreldre hadde snakka med barna om dette. Av og til oppstod det derimot konflikhtar mellom Anna og nokre av dei andre jentene. Under ei av konfliktane mellom Anna og Nia, for eksempel, kom dei til meg for å få hjelp til å ordne opp. Årsaka til konflikten var det ein kan kalle 'kommunikasjonsproblem'; Nia meinte at Anna hadde «vore sur», medan Anna meinte at Nia hadde «vore frekk». Den andre jenta som ikkje var del av desse gjengane heiter Amira, og ho er fødd i Syria. Amira gjekk i velkomstklassen i tillegg til 4B, og var difor ikkje saman med resten av 4B så veldig ofte. Amira heldt seg

<sup>9</sup> Eg er litt usikker på om Mathilde er fødd i Tyskland og flytta til Noreg som svært ung, eller om ho vart fødd i Noreg.

for det meste med andre barn i velkomstklassen i friminutta. Ofte når ho fekk velje kva klasse ho skulle vere saman med – både i timar og i friminutt – ynskja ho å vere saman med velkomstklassen. Dette vil eg kome nærmare tilbake til seinare.

Når det gjeldt gutane var også desse svært ofte ilag med andre gutar innan klassen i friminutta. Det var likevel ikkje slik som med jentene, at dei var oppdelt i 'gjengar'; i alle fall var desse gjengane mindre faste og mindre definerbare. Ofte leika dei to-og-to eller tre-og-tre i lag. Det var ofte det dei same som leika ilag gong etter gong, men dei hadde ikkje like faste grupperingar som jentene. Mange av gutane i 4B var også gode vennar med gutane i parallellklassen. Dei møttes av og til i store gutegjengar frå begge klassene og leika med for eksempel pokemonkort eller spelte fotball. Ein ser at også gutane i stor grad heldt saman etter kjønn og alder, og til ei viss grad etter felles interesser. I likskap med jentene, organiserte heller ikkje gutane seg med utgangspunkt i variasjonen i dei etnisitetsrelaterte kulturtrekka.

Som ein kan sjå, har eg mindre detaljerte data når det kjem til gutane enn jentene. Sidan eg er jente sjølv – trur eg – blei eg i mykje større grad oppsøkt av jentene enn av gutane i friminutta. Sjølv om dette kan seiast å vere ein 'bakdel' ved metoden min – som går ut på å la barna definere situasjonen – understrekar det likevel den store relevansen av kjønnskildadar blant barna.

Sjølv om barna ofte heldt seg til andre barn av same kjønn, hende det regelmessig at dei samla seg både jenter og gutar og leika ilag. Ofte leika heile klassen noko dei kalla for «supermus» (ein type 'politi-og-røvar' eller 'sisten' ), og ein leik dei kallar for «gutar tek jenter og jenter tek gutar». Sistnemnde er også ein type 'politi og røvar', der laga er inndelt etter kjønn. Først er det for eksempel jentene sin tur til å vere 'politi', og skal forsøke å fange gutane bak ei inngjerding. Når alle gutane er tatt, eller når dei føler for å byte, er det gutane sin tur til å fange jentene. Det var heller ikkje berre gutane som spelte fotball eller leika med pokemonkort; nokre av jentene blei med på dette ein gong i blant. Dette indikerer at sjølv om kjønnskiljet i stor grad var viktig for barna, så var det langt ifrå absolutt. Ofte var likevel felleisleiken mellom gutar og jenter kjønnsdelt i seg sjølv, som for eksempel i leiken «gutar tek jenter og jenter tek gutar».

## Trønderdialekt som markør for 'norskheit'?

Innan 4B var altså ikkje variasjonen i etnisitetsrelaterte kulturtekk sosialt signifikant når det gjeld korleis barna delte seg inn i grupper i friminutta, og det var heller ikkje signifikant i barnas leik (til forskjell frå for eksempel Seebergs skule). I barnas utsegn dukka derimot av og til variasjonar i *språk* opp som det ein kan kalle for ein markør for 'norskheit'. Særleg verka det som om avviket frå trønderdialekt fungerte som ein markør for å vere frå eit anna land enn Noreg. La meg kome med eit par eksempel.

På min første dag på Dalen skulle 4A og 4B møtest på skuleplassen så fort skuledagen starta, før vi skulle ta turen til eit lokale der barna skulle delta på ei førestilling. Eg hadde ikkje møtt barna før, og hadde difor ikkje presentert meg for dei. Fleire av dei var nysgjerrige på kven eg var, og kom bort for å snakke med meg. Eit av barna – ei jente i 4A – spurte meg om kva for land eg kjem i frå, ettersom eg snakka så rart. Eg fortalde ho at eg kjem ifrå Noreg, men at eg snakkar annleis fordi eg kjem ifrå ein annan landsdel. Liknande situasjonar oppstod fleire gongar i løpet av feltarbeidet mitt. Ein annan dag, for eksempel, uttrykte Aaden i 4B misnøye ved at det i neste time skulle vere matematikk. «Er det ikkje kjekt med matematikk da, Aaden?», spurte eg han. «Kjekt? Kva betyr kjekt? Er du *norsk*?», spurte han tilbake.

I ein samtale med ei i skuleadministrasjonen mot slutten av feltarbeidet mitt, fortalde eg ho om nokre av desse situasjonane. Ho smilte litt og sa at dette var svært typisk for barna på Dalen, før ho fortalde meg om ein liknande situasjon frå ei tid tilbake. Då hadde dei fått ein ny lærar på skulen som kom ifrå Nord-Noreg, og som dermed hadde ei anna dialekt enn barna. Den første tida si på skulen fekk ho spørsmål frå barna som «Kva for land kjem du ifrå?», «Kommer du frå Noreg?» og «Feirar dykk jul der du kjem i frå?».

Ifølgje Gullestad (2002a) var det på starten av 2000-talet viktig med oppfatta felles kultur, avstamming og opphav for å bli sett på som norsk; noko som gjorde at 'innvandrara' utgjorde ein kontrast til 'det norske'. Barna i 4. klasse ved Dalen, derimot, ser ut til å ha ein annan definisjon av 'norskheit' enn den Gullestad skriv om. Eksempla over viser korleis dialekta mi – sunnmørsdialekt – for nokre av barna indikerte at eg kom frå eit anna land enn Noreg, og same med den nord-norske dialekta til læraren. Ein kan difor kanskje seie at trønderdialekt (som er dialekta dei fleste norskspråklege barna på Dalen snakkar) fungerer som ein markør for norskhet for fleire av barna; kanskje heller enn felles avstamming og opphav, som Gullestad nemner.

## Kunnskapar i andre språk enn norsk: Ei verdsett ferdigheit

Sjølv om norsk språk (/trønderdialekt) kan seiast å fungere som ein markør for 'norskheit' for nokre av barna ved Dalen, verka det derimot å vere relativt uproblematisk å snakke andre språk og å vere 'utanlandsk'. I likskap med det Seele skriv var tilfelle i den tyske barnehagen, var ofte barna i 4B stolte over å kunne presentere kunnskapar i andre språk enn norsk, eller å fortelje at dei 'kjem ifrå' andre land enn Noreg. For eksempel skulle dei i ein skuletime høyre på Vivaldis verk *Dei fire årstidene*. Lærar sette først på *L'autunno*, og barna skulle gjette kva for årstid songen handla om. Matteo (fødd i Italia) rekte opp handa med ein gong songen starta, og sa stolt at han visste songen handla om hausten, fordi *autunno* betyr haust på italiensk. Anna og Mathilde (begge med foreldre fødd i Tyskland) fortalde ved fleire anledningar (til meg, andre barn og lærarar) at dei kunne snakke tysk og at dei såg seg sjølv som 'tysk' eller 'litt tysk'; noko dei verka å vere stolte av. Også barn fødd i Noreg med norskfødde foreldre fortalde om at dei kunne telje til ti på diverse språk, og snakka om korleis dei var delvis utanlandske fordi personar 'langt borte i slekta' kom frå andre land. Mellom anna fortalde Rebekka (med to norskefødde foreldre) til Nina (med to norskfødde foreldre) at ho var litt finsk og samisk, og at ho kunne telje til ti på begge desse språka. Nina fortalde deretter at ho kunne telje til ti på både spansk og tysk; noko ho hadde lært ved hjelp av ein språk-app på telefonen. Deretter telte dei to jentene til ti på dei ulike språka for vise kva dei kunne; nærmast som ein konkurranse i å kunne flest språk. Det verkar altså som om kompetanse i språk andre enn norsk er ei høgt verdsett ferdigheit blant fleire av barna i 4B; både for barna med tilknytning til andre land, og for barna fødd i Noreg med norskfødde foreldre.

## Latterleggjering av 'gebrokken' norsk

Likevel oppstod det ein situasjon der nokre av gutane i 4B gjorde narr av Liang (som gjekk både i 4B og i velkomstklassen) på grunn av 'manglande' norskkunnskapar, eller sokalla 'gebrokken' norsk. Ein gong eg var med 4B på teater, fekk alle barna løyve til å snakke i mikrofonen på scena kvar sin gong. Ei lita gruppe barn gjekk opp på scena først, og fekk beskjed frå ein av skodespelarane om å seie eit ord dei assosierte med

havet. Når det var Liang sin tur (som er fødd i Kina med foreldre fødd i Kina), tok han mikrofonen og sa «skipsvArk»; han uttalte altså ordet skipsvrak 'feil'. Liang vart retta på av ein av skodespelarane, og måtte gjenta ordet heilt til han sa det riktig. Ein gjeng gutar frå klassen sat på benken framføre meg når dette hende, og eg kunne høyre at dei lo av Liang: «Haha! Hørte dere?? Han sa skipsvArk!», sa ein av gutane, før eit par andre gutar starta å le. Guten som kom med denne kommentaren heiter Rafael, og har sjølv ein forelder fødd i eit anna land enn Noreg, og snakkar litt spansk i tillegg til norsk. Ved fleire anledningar tok Rafael i bruk spansk medan han leika med andre barn i klassen (barn som ikkje sjølv kunne spansk); truleg for å 'vise fram' språkkunnskapane sine. Mellom anna kunne han rope ting som «Aqui! Aqui!» (Her! Her!) for å få vener til å kome bort til han i friminutta. Dette kan tyde på at kunnskapar i andre språk enn norsk er verdsett som ei ferdigheit i visse situasjonar dersom denne kunnskapen kjem *i tillegg* til norsk. Og denne norsken, for å bruke Eidheim (1969) sitt omgrepsapparat, kunne ikkje vere «broken norwegian», eller gebrokken norsk. Ein kan også tenkje seg – i likskap med det Seele skriv – at det berre var visse språk som var sett som positive å kunne også i 4B. I alle eksempla over er det nemleg europeiske språk barna 'skryt' over å kunne. Eg opplevde for eksempel ikkje at Aaden eller Sine – som snakkar ulike afrikanske språk – viste fram språkkunnskapane sine på same måten.

Eg opplevde likevel berre ein gong i laupet av heile feltarbeidet mitt at eit barn blei ledd av på grunn av mangel på norske språkferdigheiter. Dette kan vere fordi det skjedde svært sjeldan, men det kan også vere fordi eg sjeldan fekk overhøyre – eller ta del i – gutane sine 'hemmelege' samtalar (noko eg ofte fekk løyve til med jentene, noko eg vil kome tilbake til seinare). Likevel trur eg at eg ville plukka det opp dersom dette var noko som skjedde jamleg.

## Velkomstklassen

I tillegg til 4B, var eg også mykje saman med velkomstklassen. Det har kome og gått fleire til og frå denne klassen under feltarbeidet mitt, men mesteparten av tida var dei 16 barn: 7 jenter og 9 gutar i alderen 6 til 12 år. Desse hadde flytta til Noreg frå 11 forskjellige land: Afghanistan, Syria<sup>10</sup>, Eritrea, Kapp Verde, Sveits, Iran, Costa Rica, Kroatia, Thailand og Spania. Migrasjonsårsaken til barna i denne klassen var også svært varierende, i likskap med 4B. Nokre av barna hadde kome til Noreg som flyktingar, medan andre hadde kome til Noreg fordi foreldra hadde blitt tilbydd arbeid, og sikkert fleire årsaker som eg ikkje fekk høyre om. Poenget mitt er likevel at det ikkje nødvendigvis er slik at barna i velkomstklassen har mindre økonomiske ressursar enn dei andre barna, eller omvendt. Nokre av dei hadde det som av tilsette blei beskrive som 'universitetsforeldre'; altså foreldre som var høgkvalifiserte arbeidsmigrantar (truleg i høgt betalte stillingar), medan andre kom til Noreg som flyktingar.

Også denne klassen hadde eit stort mangfald når det gjeldt fysisk utsjånad, språk og religion. Mellom anna hadde dei 8 ulike morsmål: dari, arabisk, tigrinja, portugisisk, tysk, farsi, spansk og kroatisk.<sup>11</sup> Dei 16 barna i klassen snakka altså 8 ulike språk, noko

<sup>10</sup> Når det gjeld barna 'frå' Syria er eg usikker på om dei er fødd der eller ikkje. Nokre av dei (kanskje alle) er truleg fødd i Tyrkia, eller har vekst opp i Tyrkia frå svært ung alder. Det er foreldre eller lærarar som har oppgitt Syria som nasjonaliteten til desse barna, truleg på grunn av statsborgarskap. Fleire av barna har derimot fortald om barndommen sin i Tyrkia.

<sup>11</sup> Dette er berre språka som kategoriserast som barnas morsmål/hovudspråk. Fleire av dei snakkar også andre språk. F.eks. er det nokre av dei arabisktalende barna som er kurdiske og som snakkar kurmanji, og/eller som har budd i Tyrkia og som snakkar tyrkisk. Språka og nasjonalitetane eg har lista opp er teke ifrå klasselistene som lærarar har laga med informasjon frå foreldre/føresette.

som betyr at dei fleste barna hadde frå eller ingen andre barn med same språk å kommunisere med. Lærar snakka norsk, og barna hadde heller ikkje tolk. Kommunikasjonen i velkomstklassen var difor i stor grad basert på kroppsspråk, i tillegg til enkle norske ord og setningar.

## Velkomstklassens organisering og leik i friminutta

I friminutta leika barna i velkomstklassen av og til med barn i dei ordinære klassene, men ofte med andre barn innan velkomstklassen (eller ei blanding av begge). I velkomstklassen er dei i ulike aldersgrupper, og leikar meir på tvers av alderskilje enn i dei ordinære klassene. Likevel var det ikkje slik at dei på 7 år leika med dei på 11 år; dei leika som oftast med barn som var like gamle som seg sjølv, eller 1–2 år over/under. Også i velkomstklassen var kjønn eit svært viktig prinsipp for sosial organisasjon. Jentene heldt seg for det meste til andre jenter, og det same med gutane.

Noko som skil barna i velkomstklassen frå 4B derimot, er at dei til ei viss grad baserte seg på *språk* som organisatorisk prinsipp i friminutta (i alle fall tilsynelatande). I velkomstklassen hadde nemleg dei arabisktalende barna ein tendens til å halde saman med andre arabisktalende barn; både innan velkomstklassen og i sine ordinære klasser. På eit tidspunkt var dei fire arabisktalende barn i velkomstklassen: Hassan frå 1. klasse, Jamal frå 3. klasse, Amira frå 4. klasse, og Karam frå 6. klasse. I friminutta leika ofte Hassan og Jamal saman med kvarandre, medan Karam som oftast var saman med tre andre arabisktalende gutar frå 6. klasse (Karams ordinære klasse). Dei tre venane til Karam hadde lært seg norsk, men hadde i likskap med Karam flytta til Noreg frå Syria (via Tyrkia) nokre år tidlegare, og hadde arabisk som morsmål. Karam og venane hans kalla eg for «den arabisktalende gutegjengen» i notata mine. Eg såg dei nesten aldri åtskilt frå kvarandre, og eg kunne ofte høyre at dei prata ilag på arabisk. Av og til var det berre dei fire gutane som var saman, men som oftast kunne ein sjå dei på fotballbanen i friminuttet, der dei spelte fotball ilag med andre gutar frå 6. klasse. Stort sett spelte dei 'blanda-lag', men av og til hende det at dei spelte det dei kalla for «Noreg mot Syria». Ein av desse kampane gjekk føre seg i september. Eg gjekk til fotballbanen i matfriminuttet, ettersom eg høyrde mykje roping derifrå. «Vi spelar Noreg mot Syria, da!», ropte ein av gutane. Deretter delte gutane seg i to lag. Då var det i hovudsak 'norske' barn mot 'syriske' barn, men det var likevel ei god blanding av ulike 'nasjonalitetar' på begge laga. På det syriske laget hadde dei eit barn 'frå' Eritrea, mellom anna, medan dei på det norske laget hadde eit barn 'frå' Afghanistan. Under kampen kunne ein høyre rop som «Noreg er best!», kort etterfølgd av «Syria er best!». Det enda med at Noreg vann. «Vi vant! Vi vant! Noreg er best!», ropte gutane på det 'norske' laget i kor. Dei 'syriske' gutane anklaga 'Noreg' for å jukse, og det heile enda med ein høglydt krangel mellom dei to laga, og dei starta å skubbe kvarandre. Dagen etter var dei derimot tilbake på fotballbanen alle saman, berre at dei denne dagen spelte blanda-lag igjen. Krangelen frå dagen før såg ut til å vere gløymd.

Den arabisktalende jenta i velkomstklassen – Amira (som også går i 4B) – leika derimot ikkje med dei arabisktalende gutane i friminutta. I staden for leika ho ofte med ei jente frå Sveits (som snakka tysk) og ei jente frå i Iran (som snakka farsi og engelsk). Ingen av dei snakka same språket, men dei val likevel å leike med kvarandre og fann sine egne måtar å kommunisere på. Amira og jenta frå Sveits gjekk på same klassetrinn – 4. klasse – medan den iranske jenta gjekk i 6. klasse. Jentene var altså i relativ lik aldersgruppe. Dei hadde ikkje ei bestemt fellesinteresse, men dreiv med mykje forskjellig i friminutta. Så sjølv om ein kan seie at språk (tilsynelatande) var eit viktig organisatorisk prinsipp for nokre av barna i velkomstklassen, verkar det som om likt



*kjønn*, lik *skuleklasse* og lik *alder*, og av og til *felles interesser*, er viktigare for barna enn å vere lik når det gjeld språk (eller andre etnisitetsrelaterte kulturtrekk). Amira hadde god kontakt med dei arabisktalande gutane, og ho prata ofte med dei i timane. Men i friminutta – når ho fekk velje sjølv – val ho likevel å leike ilag med jenter som snakka andre språk og som var fødd i andre land enn seg sjølv. Dette tydar på at likt språk *kan* vere viktig for korleis barna organiserer seg, dersom likt språk klaffar med likt kjønn, at barna går i same skuleklasse, og at dei har relativt lik alder; slik som i situasjonen til dei «arabisktalande gutane». I likskap med i 4B, var det altså berre i visse situasjonar at dei etnisitetsrelaterte kulturtrekka (nærare sagt språk, i eitt tilfelle i tilknytning til nasjonal identifikasjon) utgjorde ein relevans for samhandlinga.

## Barneleik som fortolking av tabubelagte tema

Tidlegare, skriv Montgomery, var det mange antropologar som unngjekk å skrive om barneleik. Barneleik vart av mange sett som uviktig og trivielt, og barns leik vart ofte sett som inkompetente kopiar av vaksne (Montgomery 2009: 142). Barneleik har derimot fått meir merksemd i seinare tid, og fleire har starta å sjå visse typar barneleik som kommentarar på, refleksjonar av, og/eller fortolkingar av den sosiale realiteten i samfunnet barna lev i. Eit vanleg perspektiv på barneleik blei etterkvart å sjå leik utifrå eit funksjonalistisk utviklingsperspektiv, der ein ser leik som barns måte å lære seg visse roller og ferdigheiter dei vil trenge seinare i livet, ved at dei hermar etter åtferda til vaksne (James & James 2008: 98–99). Dette meiner derimot Montgomery (2009: 146) er eit problematisk syn på barneleik, ettersom det ikkje tar i betraktning at barn er kreative og fantasifulle. Eit perspektiv på barneleik som kan seiast å ha vore det dominerande dei siste åra, og som eg har nemnt tidlegare, er å sjå leik som ein prosess av fortolkande reproduksjon (Corsaro 2005; James & James 2008: 99). Mellom anna skriv James & James at «[Play] provides the medium through which children's friendships and peer cultures are facilitated and is a key context for the process of interpretive reproduction» (James & James 2008: 99).

Ei interessant fortolking av barneleik – som er i tråd med omgrepet om fortolkande reproduksjon – finn ein hos Montgomery (2009: 145). Ho skriv her om korleis barn ofte tar tak i tema som er tabubelagte av vaksne, og gir dei si eiga meining via leik og samtalar innan deira «peer groups». Montgomery refererer i denne samanheng til Lanclos (2003, i Montgomery 2009: 14), som gjorde ein studie av barneleik i Nord-Irland. Lanclos fann ut at barns leik ikkje er like 'uskuldig' som mange tidlegare bøker om barn har gitt uttrykk for, og viser korleis leiken til barn kan vere gjennomsyra av ord som er tabubelagte av vaksne. Barna bruker 'ulovlege' ord for å leike med idear om det forbodne når dei er utanfor dei vaksne si høyrevidde:

She [Lanclos] discusses at length the children's «rude» repertoire, shown in scatological and sexual jokes and chants which could not be used in front of adults. Religious naming was a minor part of this, with children using words such as pigs and cats (or cows) to refer to Protestants and Catholics, but this was of less importance than drawing distinctions between boys and girls. (Ibid.: 145)

Som vist i starten av kapitlet, viser Seeberg korleis barna på den norske barneskulen tok i bruk rasialisert språk og leika leikar der dei differensierte på bakgrunn av hudfarge utanfor læraranes syns- og høyrevidder. På skulen Seeberg skriv om, var rasialiserte skilnadar eit tabubelagt tema blant lærarane, og lærarane forsøkte å avverje barnas samtalar om tema. At barna leika 'krig mellom svarte og kvite' kan utifrå Lanclos og

Montgomery sjåast som barnas måte å ta tak i eit tabubelagt tema og gi det si eiga meining. På Dalen, derimot, var variasjonen i etnisitetsrelaterte kulturtrekk svært sjeldan signifikant for og i barnas leik, samtalar og sosiale organisasjon; noko som utifrå Montgomery og Lanclos kan tyde på at dette kanskje ikkje var tabubelagte tema hos dei tilsette ved Dalen (noko eg vil bekrefte i neste kapittel).

Ein kunne kanskje argumentere for at årsaka til at eg ikkje oppfatta dei etnisitetsrealtere kulturtrekk som relevante i barnas samhandling er fordi eg ikkje kan seiast å ha fått innblikk i barnas 'hemmelege' leik og samtalar. Det meiner eg derimot å ha fått; i alle fall i visse situasjonar hos jentene. Og i situasjonar der jentene i 4B nølande let meg høyre på slike hemmelege samtalar, var det nesten alltid *gutar* som var tema. Ein dag gjekk eg inn på eit klasserom i friminuttet, der eg fant Anna (4B) og ei jente frå parallellklassen (4A). Dei blei heilt stille så fort eg kom inn rommet, og eg spurte om eg fekk delta i samtalen. «Men Anna skulle akkurat fortelje kven ho er forelska i», sa jenta frå 4A, og ymta med dette om at ho ville eg skulle gå. Eg spurte likevel om eg kunne få bli med. Deretter drøfta Anna høgt kor vidt eg fekk lov til å høyre på, og bestemte seg til slutt for å la meg få bli med dersom eg lova (!) å ikkje seie det til nokon. Deretter fortalde ho oss kven av gutane i klassen ho var forelska i. Ute i friminutta hadde også andre jenter i klassen liknande samtalar; som regel når gutane og lærarane ikkje var til stades. Då kunne jentene seie ting som «Fride, Nia er forelska i Peter!», etterfølgd av eit raskt «Nei, det er eg ikkje!» frå ei tydeleg flau Nia. Dei var også svært opptekne av å stille spørsmål om *mitt* forhold til *gutar*. Mellom anna stilte dei spørsmål om eg hadde kjærast, om eg var gift, og om eg hadde barn. På dette punktet er altså funna mine lik Lanclos sine, som også fann at barna var opptekne av skape distinksjonar mellom *gutar* og jenter via leik og samtalar, men at variasjonar i etnisitetsrelaterte kulturtrekk sjeldan var viktig.

Poenget her er at det var kjønn – og forholdet mellom *gutar* og jenter – som var idear jentene forhandla og 'leika' med når dei var aleine (det vil seie utanfor gutane si høyrevidde, og ofte utanfor dei vaksne si høyrevidde). I slike 'hemmelege' samtalar var det aldri variasjonar i etnisitetsrelaterte kulturtrekk som var tema, men kjønnskildar; til skilnad frå det Seeberg skriv om frå sitt eige feltarbeid. Dette illustrerer poenget mitt om at den kulturelle variasjonen hadde ein svært liten sosial signifikans blant mange av barna på Dalen. Likevel kan situasjonen frå teateret, då ein gjeng *gutar* frå klassen lo av Liang, tyde på at språklege skilnadar av og til dukka opp i gutanes 'hemmelege samtalar'.

Kjønn var generelt sett ein skilnad som dukka opp som relevant både for korleis barna organiserte seg, i samtalar og i leik; både i 4B og i velkomstklassen. Som nemnt, organiserte barna seg stort sett utifrå kjønn. Jentene leika som oftast med andre jenter, og gutane med andre *gutar*. Av og til leika dei i lag på tvers av kjønnskildet, men då leika dei ofte kjønnsdelte leikar; som i leiken «*gutar* tek jenter og jenter tek *gutar*» som eg har beskrive lengre oppe. Også Thorne (1993: 59, i Montgomery 2009: 128) dokumenterer liknande funn frå sitt eige arbeid, og tolkar kjønnsdeling i barns leik og samtalar som barns kommentarar på idear om heteroseksualitet. Thorne skriv om korleis det på skulen er vanlig med sokalla 'heteroseksuell erting'; der barn som kryssar kjønnskildet risikerer å bli møtt med negative reaksjonar (ibid.). Når barn startar på barneskulen, skriv Montgomery, er barn «ekstremt bevisste på skilnadane mellom *gutar* og jenter, og sensitive overfor å bli skulda for å 'like' barn av det motsette kjønn» (Montgomery 2009: 128, mi omsetjing). Dette var tydeleg tilfelle også på Dalen, utifrå eksempla over.

## Fargeblinde barn?

Eg hørde aldri barn i dei to klassene snakke om skilnadar i hud- og hårfarge i assosiasjon med etnisk identitet i friminutta; til forskjell frå det Seeberg (2003) og Seele (2011) dokumenterer frå sine feltarbeid. I ein samtale med ein av lærarane ved skulen, der eg fortalde ho om denne observasjonen, reagerte ho med å smile litt, før ho fortalde meg at ho hadde ei liknande oppfatning som meg. «Barna er jo fargeblinde!», sa ho.

At barn er 'fargeblinde' er ein svært vanleg oppfatning mange har om barn i kulturelt mangfaldige samanhengar. Ifølgje Seele (2011: 5, 8–9) går idear om *det fargeblinde barnet* (nært knytt til idear om *det uskuldige barnet*) ut på å anta at barn ikkje legg merke til – og i alle fall ikkje tar i bruk – kategoriar for etnisk differensiering. Og om dei skulle vise seg å ta i bruk slike kategoriar, er dette berre reine imitasjonar av dei vaksne. Slike tankar, skriv ho, er nært relatert til tankar om barn som agenslause aktørar, som igjen er svært problematiske (ibid.). Eg ynskjer på ingen måte å bidra til slike oppfatningar her. Likevel viser funna mine at skilnadar i hud- og hårfarge verkar å vere irrelevante for, og i, barnas organisering, samtalar og leik, noko som gjer at ein på eit vis kan seie at barna faktisk er 'fargeblinde' på Dalen. 'Etnisitetsrelatert utsjånademessig variasjon' ser ikkje ut til å vere sosialt signifikant for barna, og kan dermed seiast å vere sosialt usynlege og ikkje-eksisterande for dei. Seele og Seeberg viser derimot at skilnadar i hud- og hårfarge *kan* vere sosialt signifikante for barn, noko som bekreftar Jenkins (2012) kontekstuelle og relativistiske syn på 'rase' og etnisitet; barn er ikkje universelt fargeblinde, men *kan* på eit vis seiast å vere det i nokre situasjonar.

## Kulturskilnadar: Irrelevante i seg sjølve

Ifølgje Eriksen (2007b: 326) må kulturskilnadar gjerast relevante i lys av politiske og sosiale forhold utanfor kulturskilnadane i seg sjølve, og må konvergere med andre meir relevante skilnadar, for å framstå som relevante: «Kulturforskjeller må, for å bli synlige og betydningsfulle, settes i bevegelse og gjøres relevante. Når dette skjer, er det av årsaker som ikke i seg selv har med kulturforskjellene å gjøre» (ibid.: 326). Kva for kulturskilnadar som til ei kvar tid blir vektlagde, er i følgje Eriksen eit spørsmål om makt og politikk. Mellom anna skriv han at det vi ofte beskriv som kulturkonfliktar eller religiøse konfliktar, eigentleg er *klassekonfliktar* i forkloding (ibid.: 330–331). Eriksen nemner vidare nokre konfliktar som tilsynelatande er etniske eller religiøse, men som eigentleg dreier seg om sosiale klasseskilnadar. Mellom anna nemner han opprøra i Paris i 2005, der opprørarane brukte islam som symbol, men der den eigentlege årsaka til konflikta var utbreiinga av rasisme overfor – og marginalisering av – muslimar, og høg arbeidsløyse blant muslimar i Paris. Og om dei 'etniske' opprøra i Mauritius i 1999, skriv Eriksen at «Det er en konvergens mellom klasse og etnisitet, og ikke en (ofte postulert) konvergens mellom etnisitet og kulturforskjeller, som førte til opptøyene» (ibid.: 330). Og om hudfarge skriv han noko liknande: «Hudfarge som sådan, uten videre kulturelle eller religiøse konnotasjoner, ser ikke ut til å fungere som en viktig forskjellsmarkør» (Eriksen 2007a: 118). Den sosiale relevansen av kulturskilnadar avhenger altså av at kulturskilnadane konvergerer med skilnadar som har ein større politisk eller sosial relevans utover seg sjølv.

Dette, meiner eg, kan bidra til å forklare kvifor variasjon i religion, utsjånad (/hudfarge) og nasjonal tilknytning hadde ein sopass liten sosial relevans blant barna på Dalen. På Dalen finn ein nemleg ikkje det Eriksen kallar for ei «etnifisering av klasse, med minoritetene på bunnen» (Eriksen 2007a: 111); som ofte er tilfelle i samfunn eller

situasjonar der etnisitet framstår som svært sosialt signifikant. Som nemnt er det ikkje slik at barna med 'migrasjonsbakgrunn' nødvendigvis skil seg frå dei 'norskfødde barna' når det gjeld sosioøkonomisk status. Det same gjeldt også variasjon i religion og hudfarge; heller ikkje desse trekka konvergente nødvendigvis med klasseskilnadar, eller andre sosialt relevante likskapar og skilnadar (som på Dalen har vist seg å vere kjønn, alder, interesser og skuleklasser). Dette kan ein tenkje seg er ei av årsakene til at religion, nasjonal tilknytning og fysisk utsjånad ikkje utgjør ein særleg sosial relevans på Dalen.

## Den sosiale signifikansen av språklege skilnadar

Ifølgje Eriksen (2007b: 325) er det ikkje nødvendigvis slik at heller språklege skilnadar treng å utgjere ein særleg sosial relevans i eit samfunn; trass i at språk er eit viktig kommunikasjonsmiddel. Han referer til den norske innvandringsdiskursen på 70-talet, etter ankomsten til ei rekkje pakistanske arbeidsmigrantar. På denne tida vart ikkje innvandrars mangel på norskkunnskapar oppfatta som noko særleg problematisk. Først på 90-talet, skriv Eriksen, starta norske politikarar å problematisere 'innvandrernes' mangel på norske språkferdigheiter (ibid.). Den sosiale relevansen av språk kan altså – i likskap med andre kulturskilnadar – seiast å vere sosialt- og kulturelt konstruert.

Som vist lengre oppe, ser variasjonar i språk ut til å vere sosialt relevante skilnadar blant barna på Dalen; i alle fall i visse situasjonar. Norsk språk/trønderdialekt fungerte av og til som ein markør for 'norskheit', og språk fungerte av og til (i alle fall tilsynelatande) som eit prinsipp for sosial organisasjon. Eg har også vist korleis kunnskapar i andre språk enn norsk vart oppfatta som ei verdsett ferdigheit, samstundes som 'gebrokken' norsk i ein situasjon vart møtt med hånleg latter. Kva er det som gjer akkurat språkskilnadar – og ikkje andre kulturelle skilnadar – til sosialt signifikante for fleire av barna på Dalen?

Ei av årsakene til at ein kan tenkje seg at norsk språk/trønderdialekt vart sett som ein markør for norskheit for barna, er at språklege skilnadar er dei einaste av dei etnisitetsrelaterte kulturtrekka som stikk seg ut som 'uvanlege' for barna. Det kjem ofte nye barn til skulen frå andre land, men det einaste som er 'spesielt' med desse barna, er at dei må gå i velkomstklassen fordi dei *ikkje snakkar norsk*. Av dei 'ytre' etnisitetsrelaterte kulturtrekka er det berre avviket frå norsk språk – nærare sagt trønderdialekt – som skil barna i velkomstklassen frå barna i dei andre klassene på skulen. Alle dei ordinære klassene har nemleg ein stor variasjon når det gjeld utsjånad; dei nye barna på skulen skil seg ikkje ut dersom dei er mørk i huden, for eksempel, eller om dei har på seg hijab. Dette er det mange av barna på skulen som har frå før av. Mange av barna i dei ordinære klassene er også fødd i andre land enn Noreg, men har budd i byen lenge nok til å ha lært seg trønderdialekt. Av dei 'ytre', eller 'sansbare', kulturtrekka er det altså berre skilnadar i språk som stikk seg ut som 'uvanleg', og ein kan tenkje seg at dette er ei av årsakene til at nokre av barna ser på akkurat norsk språk (/trønderdialekt) som ein markør for norskheit; heller enn andre karakteristikkar.

Ein kan også tenkje seg at språklege skilnadar får ein *oppfatta* høgare relevans ettersom skulen er organisert klasser basert på språk; altså ordinære klasser (norskspråklege klasser) og ei velkomstklasse (ei ikkje-norskspråkleg klasse). Som vist lengre oppe, leikar som regel barna med andre barn innan si eiga skuleklasse i friminutta. Det vil sei at dei norskspråklege barna som regel leikar med andre norskspråklege barn, medan barna i velkomstklassen *ofte* (men ikkje alltid) leikar med andre barn som heller ikkje snakkar norsk. Mellom anna har eg vist korleis jentene i 4B som regel leikar med andre jenter innan klassen (der alle snakkar norsk), men at Amira

som regel leikar med andre jenter i velkomstklassen (der dei snakkar lite norsk, og har forskjellige språk). At barn stort sett leikar innan si eiga skuleklasse var tilfelle på Dalen, men har også blitt dokumentert andre stadar. Mellom anna skriv Baerveldt (2013) – som har gjort sosiologiske studiar av barns sosiale nettverk på ulike nederlandske skular – at barns viktigaste vennskap som oftast er med andre barn innan same skuleklasse:

The question is how important are the pupils friends outside of the classroom network? We asked the pupils [...] and they indicated that the most important friends were usually those in the classroom. (Baerveldt 2013: 222)

Ein kan altså seie at skulens organisering i klassar i stor grad påverkar kven som blir vener med kven. Når klassene er inndelt i norskspråklege og ikkje-norskspråklege klasser, gir dette ein auka (oppfatta) sosial relevans av språklege skilnader. Det er altså ikkje sikkert at det er snakk om barnas preferansar for vener med likt språk som er tilfelle. Dei språklege skilnadane hadde kanskje vore mindre sosialt signifikante dersom skulen hadde delt barna inn i blanda-språklege klassar (sjølv om dette berre er ein spekulasjon). I Amiras tilfelle, for eksempel, verka ho å vere svært fornøgd med å ha to bestevener i klassen som snakka andre språk enn arabisk; den språklege skilnaden verka ikkje å vere problematisk i seg sjølv.

I tilfellet med dei «arabisktalande gutane» kan ein også tenkje seg at relevansen av språk framstår som meir signifikant enn den eigentleg er. Ein kan tenkje seg at dei fire gutane først og fremst leika ilag fordi alle går i same klasse, at alle har lik alder, at alle er gutar, og at alle likar å spele fotball. At alle også snakka arabisk og hadde flytta til Noreg frå Syria kan vere ein 'spuriøs korrelasjon', eller ein 'ekstra bonus', og treng ikkje nødvendigvis å vere ei av årsakene til at dei var så gode vener; i tråd med Eriksens teori om at kulturskilnader sjeldan er relevante i seg sjølv. Kanskje burde eg heller kalla gjengen for «fotballgutane i 6. klasse»? Det ville eg nok gjort, hadde det ikkje vore for at det var to slike fotballgjengar i 6. klasse. Den eine gjengen var dei «arabisktalande gutane», og i den andre gjengen var det berre norskspråklege gutar som truleg er fødd i Noreg. Difor kan det kanskje verke som om felles språk/bakgrunn utgjør ein viss relevans for barna likevel.

At vi i det heile tatt har eigne mottaksskular (med mål om å lære nykomne barn norsk), tyder på at norsk språk framleis (som på 90-talet) er sett som viktig ein viktig føresetnad for ei vellukka integrering i Noreg. Inndelinga av klasser etter språk kan seiast å uttrykkje eit tydeleg krav frå skulen (og kommunen) si side om at norsk språkkompetanse er forventet av alle barna. Dette vart sett på som ei sjølvfølgje blant fleire av dei tilsette på skulen, og ingen problematiserte (etter mine observasjonar) dette; alle barna *må* jo lære seg norsk. Dette minner om det Seele dokumenterer frå den tyske barnehagen, der tysk språk var sett på som den aksepterte norma, og der barna følte dei måtte forklare og rettferdiggjere bruken av andre språk. Dette kopla Seele til den sterke diskursen i tysk offentlegheit om at barn må lære seg tysk frå ung alder, og der fråveret av tysk språk vart sett som mangelfullt. Synet på avviket frå 'normalspråket' som mangelfullt, kan kanskje også seiast å vere utbreidd også på Dalen, der dei ikkje-norskspråklege barna plasserast i eigne klassar til dei har lært seg 'godt nok' norsk. Kanskje er dette – altså framstillinga av fråveret av norskkunnskapar som mangelfullt – årsaka til at Liang vart erta fordi han snakka 'gebrokken' norsk? Dette viser korleis skulens organisering etter språk, som igjen heng saman med ein offentleg og politisk diskurs som vektlegg viktigheita av språk for ei vellukka integrering, kan seiast å potensielt ha ein innverknad på barnas samhandling.

## Språk som middel for kommunikasjon

Sjølv om viktigheita av eit felles språk kan seiast å vere relativ (som Eriksen påpeikar), må ein hugse at det finst reint praktiske årsaker til at språk viser seg å vere viktig. Språk er nemleg 'først og fremst' eit kommunikasjonsmiddel. Har ein ikkje eit felles språk blir kommunikasjonen avgrensa; uansett om ein kjem langt med andre former for kommunikasjon, slik for eksempel Wikan viser i artikkelen *Beyond the words: the power of resonance* (1992). Viktigheita av eit felles språk kan seiast å vere særskilt viktig innan utdanningsinstitusjonar, ettersom språk på skulen både er middelet og objektet for læring:

In classrooms, language is both the primary object and the means of instruction; students are taught to read, write, calculate, and use language consistent with disciplinary communities. They are taught through classroom discussions, lectures, recitations, reading, writing, and other uses of language. In other words, teachers and students build knowledge and learning through language. (Bloome 2013: 20)

Nokre av barna på Dalen hadde ikkje eit felles språk med andre, og hadde ingen eller få dei kunne kommunisere med verbalt. Dette fungerte bra i mange situasjonar – som i Amiras situasjon – men av og til uttrykte barna stor frustrasjon over dette. Elsa – ei jente i velkomstklassen fødd i Eritrea – hadde for eksempel ingen på skulen å kommunisere verbalt med anna enn broren sin. Når det hadde skjedd noko som gjorde Elsa lei seg, brukte ho ofte å kome til meg for å forklare kva som hadde hend. Når eg ikkje forstod kva ho sa – ettersom ho snakka tigrinja – blei ho opprørt. Ho starta å gråte, før ho etterkvart stakk av og gøymde seg ein stad i skulegården. Dette hende fleire gongar med Elsa og andre barn i velkomstklassen; både i samhandling med meg, med lærarane og med andre barn. Dette kan potensielt vere ei av årsakene til at dei arabisktalende gutane var vener med andre med same språk som seg sjølv, for eksempel. På denne måten eliminerer dei frustrasjonen som ligg i å ikkje kunne snakke med folk. Ein kan tenkje seg at også fleire av barna i velkomstklassen hadde vore i lag med barn med likt språk dersom dei hadde hatt mogelegheita til det. Mange av dei hadde derimot ikkje denne mogelegheita, ettersom dei var aleine med eit heilt eige språk. Sjølv om Eriksen (2007a) nemner at språklege skilnadar ikkje nødvendigvis treng å vere problematisk, trur eg språkstilnadar absolutt blir problematisk i situasjonar som på Dalen, der det berre er eit mindretal som ikkje kan norsk. Som Maagerø (2008) påpeikar, så vil norsk språkkompetanse gi barna mogelegheita til å delta som aktive medlem av samfunnet der dei har mogelegheita til å påverke sin eigen situasjon: «Immigrant children and adults must learn Norwegian satisfactorily in order to become active members of society, and to be able to influence their own situation.» (ibid.: 224). Det er viktig å hugse på at barna går i velkomstklassen nettopp fordi dei etterkvart – når dei har lært seg norsk – skal kunne delta fullt og heilt i ei ordinær klasse, på lik linje med dei norskspråklege barna.

Til slutt vil eg poengtere at i tillegg til at det var forventa at alle barna skulle lære seg norsk, så hadde barna med andre morsmål enn norsk tilbod om (og rett til) morsmålsopplæring via skulen, noko mange av dei nytta seg av (både i 4B og i velkomstklassen). Kravet om norsk går altså hand i hand med eit tilbod om å la barna få fortsette å utvikle språkkompetanse i morsmålet sitt. Dette viser korleis språkkravet på Dalen (og i Noreg i dag generelt) skil seg frå den type språkkrav som fann stad under

assimileringa av samane, for eksempel; sjølv om dette kan seiast å vere ei litt tilfeldig samanlikning.

### Kjønnsdistinksjonen: Ein ikkje-problematisert og normalisert skilnad?

Uansett om dei «arabisktalande gutane» til tider kan seiast å organisere seg utifrå språk, og definerte seg sjølv og andre utifrå nasjonale termar, var det likevel ein større sosial distanse mellom jenter og gutar på skulen, enn det det var mellom for eksempel dei 'norske' gutane og dei 'syriske' gutane. Dei arabisktalande gutane leika ofte med norskspråklege gutar på fotballbanen, men leika sjeldan med jenter. Og Amira val heller å vere saman med jentene i klassen som snakka andre språk enn seg sjølv, enn å vere saman med dei arabisktalande gutane. Dette understreker den store sosiale signifikansen av kjønn for barna på Dalen, samanlikna med relevansen av språk. Som nemnt var det også slik at eg – som sosialantropolog – hadde lettare for å bli kjend med jentene enn med gutane, noko som igjen understreker viktigheita av kjønnsdistinksjonen. Eg har også nemnt korleis eg fekk innblikk i nokre av jentene sine 'hemmelege samtalar' ein gong i blant, og at tema i desse samtalanene i stor grad var 'gutar'; altså det motsette *kjønn*.

På dette punktet er funna mine samsvarande med Seele (2011) sine. Seele fann også ut at dei etnisitetsrelaterte kulturtrekka berre blei gjort sosialt relevante i visse situasjonar og på visse måtar, og at desse ikkje kunne måle seg med relevansen av kjønnskilnadar:

The children, however, do not identify themselves and others consistently and continuously in ethnic terms. I picked these examples because of my theoretical interest in the children's constructions of ethnicity. By and large I had the impression that these issues were rather seldom explicitly brought up and that other aspects of their developing identity constructions were much more important to them – especially gender-related matters. (ibid.: 21)

Denne tendensen blant barn til å søkje vener av same kjønn, funne hos både meg og Seele, har også blitt dokumentert av ei rekkje andre antropologiske- og samfunnsvitskaplege studiar. Og denne tendensen har, i likskap med etnisitet, ofte blitt forklart utifrå universalistiske teoriar (Montgomery 2009: 126–127). Montgomery problematiserer derimot dette, og skriv at sjølv om skiljet mellom jenter og gutar har vore godt dokumentert i 'vesten', så finst det mange samfunn der ein ikkje har det same skillet. Mellom anna refererer ho til nokre jeger-sankar-samfunn der ein ikkje ser noko mønster av at barna leiker i «same-sex» og «same-age-groups». Og også i 'vesten', skriv Montgomery, har viktigheita av kjønn blitt «overemphasized». Kor vidt barn søker vener av same kjønn kan altså også seiast å vere relativt og kontekstavhengig; i likskap med etnisitet. Likevel er det godt dokumentert at barn – særleg innan 'vestlege' skular – har ein tendens til å søke vener av same kjønn som seg sjølv (ibid.).

Kva er det med Dalen som gjer at kjønn og kjønnskilnadar – til forskjell frå variasjonen i etnisitetsrelaterte kulturtrekk – er sopass viktige for barna? Eg trur ei av årsakene til dette, er at kjønnskilnadar er mindre problematiserte skilnadar blant dei tilsette på skulen. Som eg vil vise i neste kapittel, er variasjonen i etnisitetsrelaterte kulturtrekk eit mykje omdiskutert tema frå dei tilsette si side. Dei legg vekt på å forklare barna at «vi er frå forskjellige land, snakkar forskjellige språk og ser forskjellige ut; men det gjer ingenting». Kjønn, derimot, er ein meir normalisert skilnad frå lærarane si side, og problematiserast ikkje på same måten. Dette skriv også Thorne (1993: 161) om i

boka *Gender Play: Girls and boys in school*. Her skriv ho om korleis lærarar på to amerikanske skular ofte deler inn barna i grupper etter kjønn (for eksempel ved å be dei stille seg i rekkjer etter kjønn, eller ved å arrangere konkurransar der det var jenter mot gutar), og ofte adresserer barna utifrå kjønntermer («Kom hit, jenter!»). Ein av lærarane var derimot bevisst på korleis dette potensielt kunne gjere den sosiale relevansen av kjønn svært høg for barna, og starta heller å dele inn barna i grupper utifrå kva mat dei likar å ete, eller utifrå fargane på skoa deira. Dette gjorde ho for å bryte ned det skarpe kjønnskiljet i klassen, og for å lære barna å klassifisere på andre måtar enn utifrå kjønn (ibid.).

Også på Dalen differensierte lærarane ofte barna utifrå kjønn. For eksempel var det ofte slik at barna i 4B blei bedt av lærar om å stille seg i to rekkjer når dei skulle inn i gymnastikksalen; ei guterekkje og ei jenterekkje. Og når dei skulle skifte før gymnastikktimen, og dusje etterpå, var det skilt mellom ei gutegarderobe og ei jentegarderobe. Skulen hadde også kåringar av kven av kjønna på skulen som hadde dei ryddigaste garderobane kvar månad. Når det i blei annonsert framføre heile skulen at *jentene* hadde vunne under samlingsstunda i september, reagerte jentene med å klemme kvarandre og rope «Jenter er best! Jenter er best!». I 4B var det også slik at dersom barna skulle dele ut bursdagsinvitasjonar på skulen, så måtte dei invitere 'alle eller ingen' frå eit kjønn; ein regel dei tilsette hadde laga for å unngå at nokre av barna skulle bli heldt utanfor. Jentene, for eksempel, inviterte alltid alle jentene i klassen på bursdagsfeiring. Dette måtte dei gjere anten dei ville det eller ikkje. Dei inviterte derimot sjeldan gutar; ikkje nødvendigvis fordi dei ikkje ynskja å invitere gutane, men truleg fordi det hadde blitt for mange barn om heile klassen skulle kome i selskap. Lærarane ville derimot aldri delt inn elevane i grupper etter religion, hudfarge eller nasjonal tilknytning på same måte. Kjønnskilnaden blant barna kan altså seiast å bli konstruert og normalisert frå dei vaksne si side, noko eg trur *er med på* å gjere kjønn til ein viktig del av barnas identitet og sosiale organisasjon i deira «peer groups»; på same måte som den språklege organiseringa av skulen kan seiast å vere med på å forsterke relevansen av språk.

Likevel er det viktig å understreke at kjønnskiljet langt ifrå var absolutt. Som eg har vist tidlegare, var det ofte slik at både gutar og jenter leika i lag. Kjønnskilnadane hadde altså varierende grad av viktigheit i ulike situasjonar og blant ulike barn; i likskap med den etnisitetsrelaterte kulturvariasjonen. Kjønnskilnadar var derimot viktige i langt fleire situasjonar og i langt større grad.

## Avslutning

Så, for å gå tilbake til problemstillinga mi; Kor vidt og på kva for måtar blir variasjonar i etnisitetsrelaterte kulturtrekk gjort relevante i barnas kvardagslege samhandling på skulen? Svaret på dette er ikkje enkelt, ettersom barna føreheldt seg til skilnadane mellom seg på mange ulike måtar. Nokre av dei etnisitetsrelaterte kulturskilnadane verkar å vere irrelevante for barna på Dalen (utsjånad og religion), medan andre (språkskilnadar, av og til i tilknytning til nasjonal identifikasjon) dukka opp som relevante i visse situasjonar. Barna identifiserte seg i svært få situasjonar utifrå etniske termer, derimot, til forskjell frå for eksempel kjønn, som var ein mykje meir altomfattande identifikasjon for dei.

Seeles (2011: 23) konklusjon stemmer igjen godt overeins med min eigen. Der skriv ho at etnisitet må forståast som eit instrument eller sosialt verktøy som barna aktivt og kreativt tek i bruk i spesifikke kontekstar. Etnisitet er ikkje ein stabil del av



barnas identitetskonstruksjon eller verdssyn, men dei har ein viss kunnskap om etniske kategoriseringar frå samfunnet rundt seg som dei tek i bruk på ulike måtar og i ulike situasjonar (ibid.). På denne måten understrekar funna mine viktigheita av å ha eit relativistisk syn på etnisitet og 'etniske skilnadar'. Universalistiske teoriar om barn og etnisitet er rett og slett ikkje haldbare.

Og skal ein tru Jenkins (2012) – som skriv at identitetar ein går inn i barndommen truleg vil vere motstandsdyktige mot endringar seinare i livet – kan ein kanskje anta at kjønnsidentiteten vil vere viktig for barna på Dalen seinare i livet, medan viktigheita av etnisk identitet kanskje ikkje kjem til å vere særleg stor. Dette er likevel berre ein spekulasjon. Eg har nemleg berre sett på barnas liv på skulen; berre er ein av fleire sosiale arenaer i livet deira.

## Kapittel 3: Frå «difference evasion» til kosmopolitisk praksis? Dei tilsettes handtering av kulturell variasjon

Korleis handterer dei tilsette ved Dalen skilnadar mellom barna som har med språk, utsjånad, religion og nasjonal tilknytning å gjere? Og kva for verdiar er det dei vaksne forsøker å overføre til barna? I dette kapittelet vil eg rette fokuset mot dei tilsette ved skulen, og på deira pedagogiske handtering av variasjonen i etnisitetsrelaterte kulturtrekk.

Her vil eg samanlikne funna mine med funna til antropologar som har gjort liknande studiar som meg sjølv. Fleire av desse har teke i bruk omgrep som «equality as sameness», «difference evasion» og «norsk likskapstankegang» for å omgrepsfeste praksisen til tilsette på andre norske barneskular; omgrep som beskriv ein 'typisk norsk' tendens til å sjå likskap som eit premiss for likeverd, og der skilnadar blir forsøkt unngått (Gullestad 2002a; Gullestad 2002b; Lidén 2001; Seeberg 2003). Blant dei tilsette på Dalen derimot, er ikkje denne tendensen til stades, argumenterer eg for. Tvert imot snakkar dei tilsette ved Dalen om skilnadane mellom barna på ein open og eksplisitt måte, og forsøker å skape ein identitet og eit samhald mellom barna *basert* på desse skilnadane; heller enn å forsøke å underspele dei. Eg ynskjer vidare å vise korleis underspelinga av kulturskilnadar beskrive av Seeberg og Lidén ikkje er sær eigen for Noreg, men ein måte å handtere variasjon i kulturtrekk som er vanleg også andre stadar i verda. Mot slutten av kapittelet argumenterer eg for at praksisen på Dalen betre kan forståast i lys av omgrepet «kosmopolitisme».

### «Equality as sameness» og «difference evasion»

Seeberg (2003) samanliknar korleis «etnifiserte» og «rasialiserte» skilnadar vert produsert, handtert og reproduisert på ein norsk og på ein nederlandsk barneskule. Ho argumenterer for at aktørane på dei to skulane har to svært ulike måtar å førehelde seg til etnifiserte og rasialiserte skilnadar på, som eit resultat av ulike historiske- og noverande realitetar i dei to landa. Sjølv om ho samanliknar to enkelte skular, skriv ho at funna er ei samanlikning av to nasjonale sjølvforståingar som ho meiner kjem til uttrykk i praksisen på dei to skulane (ibid.: 184). Noreg, skriv ho, har historisk vore representert og oppfatta som eit homogent folk beståande av lutherske bønder og fiskarar, og med ei historie der dei som er oppfatta som annleis har blitt ekskludert (mellom anna jødar, samar og sigøynarar). Nederland, derimot, har historisk sett hatt mange ulike religiøse grupper, så vel som sekulære grupper, som har sameksistert med ulike roller i eit pluralistisk samfunn. I Nederland har majoriteten sjølv vore oppdelt i ulike grupper, og har ikkje vore éin (oppfatta) homogen einskap slik som i Noreg. Desse tendensane har ifølgje Seeberg fortsett å eksistere i dei to landa, og har stor innverknad på korleis barn blir lært opp i å handtere skilnadar på skulane i dagens Noreg og Nederland. Det norske skulesystemet er i tråd med dette basert på prinsippet om «equality as sameness», medan det nederlandske systemet er basert på «freedom of choice and the right to be different» (ibid.: 25–26). I Nederland er skilnadar sett på som noko positivt, skriv ho,

medan det i Noreg er sett på som ein mangel eller som noko «morally negative» (ibid.: 28). I konklusjonen sin skriv Seeberg at:

In the case of Norway, it is widely recognized that a hegemonic emphasis on equality as sameness is reflected in the unified school system and in social democracy as a national ideology. The principle of equality as sameness was also constitutive of, and constitutional through, everyday life in school [...]. A strong normative emphasis on equality as sameness also involved a corresponding evasion of difference. Within this discursive hegemony it was virtually impossible to deal openly with what was defined as 'difference'. (ibid.: 184)

Med at det norske skulesystemet er del av det diskursive hegemoniet til «equality as sameness» i Noreg (Seeberg 2003: 184), refererer Seeberg til Marianne Gullestad. Ifølgje Gullestad (2002b: 2–3) betyr det norske ordet likskap både equality (rettferd) og sameness (likskap) på ein gong. Og ettersom rettferd ofte er sett som eit ideal ein må forsøke å oppnå, gjeld difor det same for likskap. Dette impliserer at sosiale aktørar må oppfatte seg sjølve som meir eller mindre like for å føle seg av lik verdi, og skilnadar blir dermed eit problem som på ein eller annan måte må handterast (Gullestad 2002a: 73). Denne logikken, skriv Gullestad, leier ofte til ein interaksjonsstil der likskap blir vektlagt, medan skilnadar blir underspelt. Ho skriv også om korleis ein ifølgje denne logikken ofte forsøker å unngå dei ein oppfattar som ulik seg sjølv (ibid.: 83). Gullestad beskriv likskapslogikken slik:

Likhetslogikken går i hovudsak ut på at personer i mange uformelle sammenhenger må oppfatte seg som like for å føle seg som like verdige. Dette fører ofte til en samværsstil der det som partene har felles framheves, og det som skiller dem ad, holdes så langt det er mulig taktfullt utenfor samværet. (ibid.: 82)

Og denne logikken har ofte vist seg å vere problematisk i nordmenns møte med 'innvandrara', og i forsøket på å inkorporere/integrere dei (og deira skilnadar) i 'det norske'; noko Gullestad viser via fleire empiriske eksempel i boka *Det norske sett med nye øyne* (ibid.).

I tråd med dette skriv Seeberg om korleis lærarane på den norske skulen systematisk unngår å snakke om – og å lære barna om – korleis ein handterer etniserte og rasialiserte skilnadar. Skilnadane blir underkommunisert og forsøkt unngått av lærarane på skulen, noko som har konsekvensar for korleis barna lærer seg å handtere dei: «Teachers [...] had an approach to 'racialised' and 'ethnicised' difference as something that required great tact, and what they accordingly transmitted to the children was an evasive discursive repertoire.» (Seeberg 2003: 101). Som eit eksempel på dette, skriv Seeberg om ein situasjon der to gutar i klassen har ein samtale der ordet 'neger' blir brukt, og der det er snakk om valdelege konflikhtar mellom muslimar og kristne. Dette blir møtt med at læraren går bort til den eine guten og kviskrar noko til han, før guten stoppar å snakke om tema. Denne måten å handtere slike situasjonar på – diskret og avverjande – var vanleg på denne skulen. Læraren forsøker å avverje diskusjonar om 'farlege' og 'ubehagelig' tema (som etniserte og rasialiserte skilnadar) ved å ta det opp med enkeltelevar på ein svært diskret måte; aldri opent og eksplisitt. Men trass i lærarens strategi for å unngå dei, var barna likevel opptekne av skilnadane. Dermed måtte barna finne eigne måtar å handtere skilnadane på. Mange av barna unngjekk strategisk å snakke om slike skilnadar medan lærarane var til stades (truleg for å unngå disiplinerte tilsnakk), medan dei utanfor lærars høyrevidde snakka om og handla meir

direkte utifrå skilnadane: «To sum up, it is quite clear that while the children employed a colour-evading discursive repertoire when teachers were listening, they often used racialised/-ing language among themselves» (ibid.: 96). På den nederlandske skulen, derimot, vart slike situasjonar handtert på ein meir direkte måte, der læraren tok opp tilsvarande situasjonar framføre heile klassen, og der elevane sjølv måtte ta del i diskusjonen. Her verka ikkje etnifiserte og rasialiserte skilnadar å vere tabubelagt på same måte.

Også Hilde Lidén (2001) skriv om ein tendens til å underkommunisere skilnadar på norske barneskular. Ifølgje Lidén, framheva også lærarane på desse skulane likskapar, medan dei forsøkte å undersøke skilnadar barna i mellom:

[...] forskjellene som har med barnas bakgrunn og erfaringsverden å gjøre, blir i liten grad gjort til gjenstand for eksplisitt kommunikasjon i klasserommet. Oppmerksomheten er rettet mot det de har til felles, for å unngå å gjøre noen forskjellige, og dermed definere noen som ulike de andre, underkommuniseres deres særtrekk. (ibid.: 76)

I ei av klassene på ein av skulane Lidén skriv om, er det mange av barna som er muslimar og går på koranskule. Dei ikkje-muslimske barna veit ikkje mykje om kva dette inneberer, ettersom lærarane snakkar svært lite om islam på skulen. Barna er likevel nysgjerrige på kvifor dei muslimske barna er vekke frå skuletimane av og til. Når barna stilte lærar spørsmål om dette, «[...] svarte læreren at dette var noe de skulle ta opp senere. De hadde ikke tid nå, og de skulle ha om koranskolen i kristendom og livssynsundervisningen» (Lidén 2001: 76).

### Dalen: Eksplisitt handtering av verdsette skilnadar

At det er ein generell tendens på norske skular til å unngå å snakke om etnifiserte og rasialiserte skilnadar, på grunn av ein norsk likskapstankegang, stemmer ikkje overeins med mine eigne erfaringar frå Dalen. Tilsette ved Dalen handterer ikkje skilnadar ved hjelp av «difference evasion» eller basert på prinsippet om «equality as sameness». Skilnadar når det gjeld språk, utsjånad, religion og nasjonal tilknytning er eit opent og eksplisitt tema i ulike situasjonar på skulen. Og heller enn å bli framstilt som ein mangel eller som noko «morally negative», som Seeberg skriv er typisk i Noreg, blir skilnadane mellom elevane framheva som positive ressursar, og blir forsøkt inkorporert i ein inkluderande heilskap – i eit felles 'vi'. Vidare vil eg presentere delar av mitt eige datamateriale som viser situasjonar der lærarar og andre tilsette ved skulen på ein open og eksplisitt måte har teke opp skilnadar mellom barna når det gjeld etnisitetsrelaterte kulturtrekk.

### Flaggopplaga: Utstilling av nasjonalt mangfald

Eit eksempel på korleis dei tilsette ved Dalen handterer skilnadar når det gjeld nasjonal tilknytning, finn ein på veggane i klasseromma. På klasserommet til 4B og i velkomstklassen – og i alle dei andre klassene på skulen – finn ein eit oppslag av flagg bakarst i klasserommet. Mange av klasseromma har vindaug slik ein kan sjå inn, og flaggopplaga – med alle dei forskjellige fargane – er svært visuelt framtrødande når ein går rundt på skulen. Og i tillegg til at flagga heng på dei enkelte klasseromma, hadde skulen før ei oversikt over alle flagga i ein av gangane, ved sidan av ein plakat der det

stod «velkommen» på alle dei ulike språka representert på skulen. Dette oppslaget vart derimot øydelagt, men skulle ifølgje ein tilsett hengast opp igjen snarast mogeleg.

Figur 1 viser flaggoppslaget i 4B heilt i starten av feltarbeidet mitt, og ser likt ut som flaggoppslaga i dei andre klassene (berre med andre variasjonar av flagg). Oppslaget skal representere alle landa ein kan knyte til barna i klassen; anten fordi dei er fødd i andre land sjølve, eller fordi dei har ein eller to foreldre fødd i andre land. Mange av barna har ikkje vore i 'sitt' land, nokre blei født der men har aldri reist tilbake, medan nokre av dei har vore i landet fleire gongar i løpet av livet. Det norske og det samiske flagget, fekk eg høyre, representerer alle barna i klassen; *alle tilhøyrer Noreg*. Dei andre flagga viser landa som barna er knytt til *i tillegg til Noreg* – anten fordi dei er fødd der sjølv, eller fordi ein eller begge foreldre er fødd der.



Figur 1: Flaggoppslaget til 4B

Det skjedde ikkje så veldig ofte at dei tok i bruk flagga og snakka om dei, men det skjedde ein gong i blant dersom det var relevant i forhold til tematikken dei snakka om i skuletimen. For eksempel når dei i ein norsktime skulle lese ein afrikansk fabel, brukte lærar anledninga til å fortelje litt om det afrikanske kontinentet, før ho til slutt ramsa opp dei afrikanske landa som er representert i klassen og peika på flaggoppslaget. Det skal også vere praksis å snakke om flagget og landet dersom det kjem eit nytt barn med eit nytt flagg til klassen, men dette skjedde ikkje under mitt feltarbeid.

På slutten av feltarbeidet spurte eg ei i skuleadministrasjonen kva som er formålet med, eller tanken bak, desse flagga. Ho fortalde meg at:

Det handlar om å skape tilhøyrighet. At barna føler dei har ein plass. Alle skal ha namnet sitt ein stad, men også landet og språket sitt. At dei føler det er ein verdi at vi er frå fleire og ulike stadar. Det har ein verdi og er eit pluss; det er ikkje berre meirarbeid.

Eg spurte vidare om dette med flagga er noko leiinga på Dalen har bestemt sjølv, eller om det kjem ifrå ein statleg læreplan. Då fekk eg vite at dette er noko skulen gjer av eiga vilje, og ikkje noko som er påbode.

Til forskjell frå det det Seeberg og Lidén skriv om den norske tendensen til å underspele skilnadar, ettersom skilnadar er sett som negativt, kan flaggoppslaget sjåast som ei slags utstilling av skilnadar. I følgje den tilsette er målet med oppslaget å vise barna *verdien* av å komme frå ulike stadar. Ein kunne sjølv sagt argumentert for at flaggoppslaget potensielt kan forsterke skilnadar mellom barna, og sette 'norske barn' og 'utanlandske barn' mot kvarandre som to ekskluderande og motsette kategoriar. Som eg skreiv i førre kapittel, spelte gutane på fotballbanen «Noreg» mot «Syria»; eit fokus på nasjonale kategoriar som kanskje flaggoppslaget er med på å forsterke. Men heller enn å sjå flaggoppslaget som ekskluderande, kan ein på den andre sida seie at flaggoppslaget potensielt minimerer skiljet mellom barna som nyleg har kome til Noreg, og dei barna som er knyt til andre land på andre måtar. Det er ikkje berre dei 'nye' barna – dei i velkomstklassen – som har ein bakgrunn i andre land; dette gjeld også dei barna som er fødd og oppvekst i Noreg, eller som har budd i Noreg store delar av livet. Ifølgje flaggoppslaga er det inga motsetning mellom å vere norsk og å vere frå eit anna land på same tid. Som eg viste i førre kapittel, var det nemleg ikkje 'avstamming'/fødeland som fungerte som ein markør for norskhet for barna, men språk.

### Samlingsstund: «Ei 'vi-på-Dalen'-kjensle»

Eit anna eksempel på korleis dei tilsette eksplisitt og opent handterer nasjonale og språklege skilnadar på Dalen, er den månadlege samlingsstunda som finn stad på skulen. Då samlast alle barn og vaksne på skulen i gymnastikksalen, dei syng diverse songar, det blir heldt talar, og barna får framføre nummer dei har førebudd.

Ei av desse samlingsstundene fann stad ein gong i august. Då var alle barna, lærarane og andre tilsette samla i gymnastikksalen. Alle barna sat på golvet, medan lærarane sat på benkar langs veggane og blant barna på golvet. Når alle var på plass, ynskja ein tilsett ved skulen velkommen med ein liten tale. I denne talen sa ho mellom anna at «På denne skulen har vi elevar frå mange forskjellige land. Difor brukar vi å lære å helse på fleire av språka som snakkast på skulen». Deretter starta ho å rope ut helsingar på mange ulike språk, og barna gjentok helsingane i eit felles brøl:

Vaksen: «Bonjour!»

Barna: «Bonjour!»

Vaksen: «Salaam alaikum! Og da må dykk svare 'wa alaikum salaam'»

Barna: «Wa alaikum salaam!»

Vaksen: «Bon dia!»

Barna: «Bon dia!»

Slik fortsette det ei stund – med helsingar på ei rekkje andre språk – før den vaksne introduserte den første songen som skulle syngast: «Og sidan vi er frå så mange forskjellige land, skal vi syng ein song som passer til dette». Deretter blei melodien til *Vi-sangen* satt på, i tillegg til at teksten vart slått opp på storskjerm, omringa av illustrasjonar av barn med ulike hudfargar som heldt hender. Songen går slik:

Det finnes mange barn i andre land  
som har ingenting,  
men gjør så godt de kan  
Og de drømmer om en verden  
der ingen våpen slipper til,  
at de har nok mat og leker hvor de vil

Vi har ingen tid å miste  
det må gjøres noe nå  
Strekke ut en hånd  
og ikke bare se på

Vi er barn fra forskjellige land  
som står sammen og viser vi kan  
Skape samhold om vi bare vil  
Ingen grenser for hva vi får til

I en liten by langt mot nord  
har vi samlet oss og synger høyt i kor  
For vi drømmer om en verden  
der alle barn kan le  
hvor vi har det trygt og krig har blitt til fred

Seinare i samlingsstunda song dei songen *Stopp! Ikke mobb*, før dei til slutt song Dalens eigen skulesong. Dalens skulesong er ein song skrive på brei trønderdialekt, og som uttrykker stoltheit over å høyre til på «akkurat denne skulen» i «akkurat denne byen».

Etter samlingsstunda hadde eg ein samtale med ein av lærarane ved skulen. Ho fortalde meg at dei ofte brukar å synge akkurat desse tre songane når dei har samlingsstund, fordi «dei på ein måte representerer identiteten til skulen». I refrenget til *Vi-sangen* blir det synge om barn frå mange forskjellige land som «står sammen». Gjennom skulesongen vart det derimot lagt vekt på at alle med stoltheit høyrer til på Dalen skule og i Trondheim. Ein kan altså seie et eit viktig aspekt ved skulens identitet (frå dei tilsette si side) er *solidaritet mellom barn frå ulike land*, i tillegg til ei vektlegging av *lokal tilhøyrighet*.

Ved ei seinare anledning snakka eg med ei i skuleadministrasjonen om samlingsstundene. Eg spurte ho kva som var formålet med dei, og fekk som svar at «det handlar om å byggje eit felles ... ei 'vi'-kjensle. Å skape eit felles fokus og ei felles referanseramme». Vidare fortalde ho meg at dei også har andre fellesarrangement for alle på skulen gjennom året, som har same formålet som samlingsstundene. Mellom anna har dei ei internasjonal veke og ei vennskapsveke kvart år, der samhold og mangfald står i fokus. Målet med desse fellesaktivitetane, fortalde ho vidare, er at dei «skal skape ei 'vi-på-Dalen'-kjensle».

Ein kan altså sjå samlingsstundene som eit forsøk (frå dei tilsette si side) på å skape ein inkluderande heilskap, der skilnadar når det gjeld språk og nasjonalitet er inkorporert i et felles «vi». Både i talen, i helsingane på fleire språk, og gjennom songane var det ikkje framstilt som uforeineleg å både komme frå andre land og samstundes høyre til i Trondheim og på Dalen. Det store kulturelle mangfaldet ved skulen er eit viktig aspekt ved den identiteten og det fellesskapet dei tilsette forsøker å skape. Dette står – etter mitt skjønns – i strid med det Seeberg (2003) skriv om underkommunisering av skilnadar, og det ho skriv om den norske tendensen til å sjå skilnadar som noko «morally negative». I likskap med flaggoppslaget, viser samlingsstunda korleis den pedagogiske modellen til Dalen går ut på å *framheve* og *feire* variasjonen i etnisitetsrelaterte kulturtrekk blant barna; med mål om å skape eit «vi» som kryssar desse grensene.

## Religionssnakk i klasserommet

Heller ikkje religionsskilnadar var skilnadar som vart forsøkt unngått snakka om av lærarane på Dalen; snarare tvert i mot. Dei var til saman fire muslimske barn i 4B, og i den første tida mi på skulen var det ramadan. Måndag 3. juni, dagen før id-feiringa, fortalde lærar Jorunn meg at fleire av elevane kom til å vere vekke frå skulen dagen etterpå på grunn av id-festen. Deretter spurte ho to av dei muslimske barna – framføre andre barn i klassen – om dei skulle på id-fest dagen etterpå. «Ja», svarte Farouk. «Ja, men eg veit ikkje om det er i morgon?», svarte Sine. Fleire av dei andre barna lurte på kva id var for noko. Lærar forklarte elevane at muslimar har ein månad som heiter ramadan då dei fastar. «Kva er faste?», spurte eit av barna. Deretter forklarte lærar at ramadan er ein månad då muslimane berre kan ete på kvelden og på natta, og at dei på slutten av månaden har ein stor fest som heiter id, og at det er den som skal vere i morgon.

Dagen etter, på sjølve id, var det norsk i første time, og barna skulle lære å skrive dikt. I dag var det ein annan lærar – Hanne – som hadde timen. Før timen kom skikkeleg i gong, spurte Hanne barna eit spørsmål:

Hanne: «Er det nokon som veit kva for dag det er i dag?»

Thea: «Tysdag!»

Hanne: «Ja, det er helt riktig, men det er noko anna spesielt som skjer i dag også»

Matteo: «Det e Id!»

Hanne: «Riktig!»

Lærar fortalde deretter klassen at det var id-feiring i dag, og at id kan beskrivast som muslimar si julefeiring. Deretter fortalde ho at dette var årsaka til at fleire av elevane i klassen var vekke frå skulen.

Dagen etter dette igjen, 5. juni, var det også snakk om id; no i regi av lærar Jorunn igjen. Under matpausen denne dagen fortalde Jorunn til klassen at det dagen før hadde vore ei spesiell islamsk høgtid, som ho beskrev som «nesten som muslimane sin juleaftan». Deretter spurte ho elevane som hadde feira id om dei ville fortelje om feiringa. Aaden fortalde at han hadde ete kake. Farouk fortalde at han hadde vore i moskeen og ete mykje god mat. Han hadde ete både kylling, ris, kaker og godterier, fortalde han. Sine fortalde at ho ikkje hadde feira skikkeleg enda; det skulle ho gjere på laurdag.

I tre dagar på rad var det altså snakk om ramadan og id i klassen. Dette vart møtt med nysgjerrigheit blant dei ikkje-muslimske barna, og dei muslimske barna verka stolte over å fortelje kva dei hadde gjort på. Det var heile tida ein positiv undertone i samtalane. Det er ikkje på Dalen som i Lidén (2001) sitt tilfelle, der barna var nysgjerrige på Islam, medan lærarane forsøkte å unngå å snakke om tema. I Lidéns tilfelle spurte barna nysgjerrig om islam, men blei bedt vente til det var religionsundervisning med å få svar på spørsmåla sine. På Dalen var det derimot lærarane som starta samtalane om islam; og det i tre dagar på rad, og i andre skuletimar enn i KRLE (Kristendom, religion, livssyn og etikk).

«Kva betyr det å vere *arisk*?»

Eg oppfatta heller ikkje skilnadar i hudfarge som skilnadar dei tilsette ved Dalen unngjekk å snakke om, sjølv om dette blei gjort på ein mindre direkte måte enn dei



andre skilnadane. Skilnadar i hudfarge vart ikkje snakka om med referanse til dei enkelte barna i klassen, men på indirekte vis via forteljingar om historiske hendingar. Dette hende mellom anna på ein tysdagsmorgon i september, då 4B hadde KRLE med lærar Stian. I denne timen var tema «Toleranse, respekt og konfliktløysing». Etter barna hadde lest ein kort tekst om tema, spurte Stian dei eit spørsmål:

Stian: «Kva betyr toleranse?»

Anna: «Å tåle noko»

Lærar: «Å tåle kva?»

Nora: «At alle er forskjellige»

Vidare fortalde Stian barna om 2. verdskrig og om Hitler, som han beskreiv som «ein mann som ikkje var tolerant i det heile tatt». Deretter fortalde lærar at Hitler meinte at alle menneskjer som ikkje var ariske ikkje var like mykje verdt som andre. «Kva betyr det å vere *arisk*?» spurte eit av barna. «At alle måtte vere ariske, betyr at alle måtte ha lys hud og lyst hår for å vere bra nok», svarte Stian. Barna synes tydeleg dette var heilt absurd og sjokkerande, og braut ut i eit stort, felles «HÆ?!».

Nia: «Kvifor måtte folk ha lyst hår?!»

Anna: «Det er jo mange i klassen som er brune... i håret og sånn»

Nia: «Dei som var brune fekk sikkert ikkje lov til å sitte i same klasserom som dei andre...»

Nias siste utsegn kom truleg på bakgrunn av at dei i ein skuletime ein dag tidlegare hadde lært om Rosa Parks. Då lærte dei at det i USA hadde vore slik at dei med mørk hud ikkje hadde dei same rettighetene som dei med lys hud, men at ei dame ved namn Rosa Parks hadde gjort opprør. I Annas kommentar ser ein riktig nok ein tendens til «difference evasion» når det gjeld hudfarge; i staden for å seie «i håret og i huda», sa ho nølande «... i håret og sånn». Nia kommenterte derimot direkte på hudfarge.

Stian fortalde vidare om konsentrasjonsleirar, og historier om hans eigne besteforeldre frå krigen. Barna byrja å rekkje opp handa for å bidra til historia. «Tippbestefaren min var med i krigen. Han måtte vere med å krige mot Noreg sjølv om han ikkje ville», sa Mathilde, som har foreldre fødd i Tyskland. Lærar fortalde barna at mange i Tyskland måtte kjempe i krigen uansett om dei ikkje ville, og at det var mange som kjempa på den tyske sida som ikkje var slemme menneskjer. Barna var tydeleg interesserte i tema, og starta å prate i munnen på kvarandre. Samtalen spora etterkvart av (frå lærars perspektiv), og barna byrja å diskutere høglydt og med stor innleving korleis dei ville drepe Hitler dersom dei hadde levd under krigen. Lærar avbryt samtalen med nye spørsmål:

Stian: «Hadde krigen starta om folk var tolerante?»

Mange barn: «Nei!»

Stian: «Toleranse er at vi aksepterer folk som er og tenkjer annleis enn oss sjølve. Er det toleranse i verda i dag?»

Fleire barn i munnen på kvarandre: «Nokon stadar», «Nei!», «Ja!»

Stian: «Kan ein vere vener sjølv om ein har ulike meiningar?»

Thea: «Ja. For eksempel om nokon likar Star Wars og nokon likar historie, så kan dei vere vener uansett.»

Seline: «Ja, for eksempel så likar eg avokado men det gjer ikkje Nia, men vi er vener likevel.»

Seline og Theas kommentarar synes eg er særleg interessante. Seline er fødd i Noreg med norskfødde foreldre, og er lys i huda og håret. Nia har ein forelder fødd i Noreg og ein forelder fødd i Senegal, og er mørk i huda og håret. Lærar har akkurat lært barna om toleranse overfor skilnadar med referanse til rasepolitikken under 2. verdskrig. Seline, derimot, overfører denne kunnskapen til sin eigen situasjon, og seier at ho og Nia kan vere vener sjølv om dei har ulike matpreferansar; ho nemner ingenting om skilnadar i hudfarge. Også Thea kan seiast å overføre det dei har lært til eigen situasjon, ved å snakke om skilnadar i interesser. Dette minner om eksempelet i innleiinga, då eg viste korleis den vaksne mannen kommenterte skilnaden i barnas hudfarge, medan barna var mest opptekne av å spele sjakk.

Skilnadar i hudfarge var også synlege i skulebøker og på plakatar på veggane i klasserommet. Dette gjeld mellom anna oppslaget med oversikt over kven av elevane i klassen som til ei kvar tid er ordenselevar (eller «lærerens gode hjelpere»), som kan sjåast på Figur 2. Å vise variasjonar i hudfarge/utsjånad på denne måten kan ein tenkje seg er ei sjølvfølgje, men det er ikkje alltid tilfelle. I barnebøker og barneillustrasjonar i 'vestlege' land har barn med mørk hudfarge lenge vore svært underrepresentert. Mellom anna refererer School Library Journal til ei undersøking av barnebøker i USA i 2018, utført av Cooperative Children's Book Center ved University of Wisconsin-Madison, som viser at 'ikkje-kvite' barn framleis er svært underrepresenterte i barnebøker (School Library Journal 2019; Cooperative Children's Book Center 2019).



Figur 2: «Lærerens gode hjelpere!»

Eksempla eg har sett på no, viser korleis barna lærer om differensiering og diskriminering på bakgrunn av hudfarge via historiske hendingar som 2. verdskrig og Rosa Parks' motstand mot raseskiljet i USA, med mål om å lære barna respekt og toleranse overfor skilnadar. Eg har også vist korleis variasjonar i hudfarge blir normalisert overfor barna gjennom illustrasjonar i bøker og på veggjar. Barna uttrykte at dei oppfatta differensiering og diskriminering på bakgrunn av hudfarge som absurd; noko som truleg var lærars mål med timen. Om sitt eget materiale, skriv Seeberg at lærarane

hadde ein tendens til å avverje barnas samtalar som hadde med hudfarge å gjere. Til forskjell viser mitt materiale at læraren ikkje berre tar opp skilnadar i hudfarge framføre barna; han inviterer også barna til å ta del i samtalen. Lærar prøvde på ingen måte å avverje barnas kommentarar. I tillegg er det viktig å nemne at det ikkje står i den statlege læreplanen at barn i 4. klasse skal lære om rasepolitikken under 2. verdskrig. Dette var lærars eige eksempel. Dersom lærar hadde sett det som ubehageleg å snakke om skilnadar i hudfarge framføre klassen, kunne han enkelt brukt heilt andre eksempel for å få fram poenget sitt.

Eg har via dei empiriske eksempla i dette kapittelet forsøkt å vise korleis tilsette ved Dalen har ei svært eksplisitt handtering av variasjon i etnisitetsrelaterte kulturtrekk som del av deira pedagogiske praksis. Tilsette ved Dalen framhevar ofte skilnadane mellom barna, og forsøker å framstille variasjonen i etnisitetsrelaterte kulturtrekk som ein verdifull del av fellesskapet på skulen. Dei brukar også skuletimar til å lære barn om diskriminering, for å lære barna toleranse overfor folk som er forskjellige frå seg sjølve. Dette kan etter mitt skjønn ikkje beskrivast som basert på prinsippet om «equality as sameness»; som handlar om å underspele skilnadar ettersom skilnadar er sett som «morally negative».

### Lokale skilnadar i norsk skulesystem?

I innleiinga skreiv eg at ei av årsakene til at eg gjorde feltarbeidet på ein skule, var at ein på offentlege, norske skular kanskje ville finne uttrykk for ein type 'nasjonal veremåte'. Dette stemmer nok sikkert. Eksempla eg har nemnt i dette kapittelet, er derimot praksisar som *ikkje* er nedfelt i den statlege læreplanen, og som i stor grad er bestemt av dei tilsette ved Dalen sjølve (innanfor eit visst rammeverk). Mellom anna er flaggoppslaga, og praksisen kring desse, noko dei tilsette ved Dalen har bestemt seg for sjølve. At dei på samlingsstundene har fokus på nasjonalt- og språkleg mangfald, som tilsette beskriv som eit viktig aspekt skulens identitet, er også Dalens eige initiativ. Som eg viste brukte lærarane mykje tid på å snakke om ramadan, og let dei muslimske barna fortelje om erfaringane sine, og dette skjedde i skuletimar som eigentleg skulle handle om andre tema enn religion. Og det blei brukt eksempel om Hitler og den ariske rase for å lære barna respekt og toleranse; sjølv om det ikkje står i læreplanen at barn i 4. klasse skal lære om akkurat desse eksempla.

Eg har også eit anna eksempel på korleis dei tilsette på Dalen har eit handlingsrom *utanfor*, og som på eit vis *trassar*, statlege føringar, og som igjen kan gjere det problematisk å generalisere heile det norske skulesystemet under eitt. I mitt første møte med ein tilsett ved skulen stilte eg spørsmål om korleis mottaksklassen fungerer. Eg fekk med ein gong beskjed om at dei hadde som praksis å bruke ordet «velkomst» i staden for «mottak»; Dalen skulle beskrivast som ein velkomstskule i staden for ein mottaksskule, og ein skulle snakke om velkomstklassen heller enn mottaksklassen. Eg stilte spørsmål om kva som var årsaka til dette, og fekk som svar at:

Rektor synes mottak høyrer for instrumentelt ut, og har valt at vi skal bruke velkomst i staden for. Kommunen, eller nokon i kommunen, rynkar litt på nasen av dette; dei menier det bør heite det same over alt. Litt usemje der, altså. Men det høyrer jo mykje hyggeligare ut med velkomst enn med mottak.

Trass i at det offisielle (statlege/kommunale) namnet er «mottak», og trass i reaksjonar frå kommunetilsette, val altså skuleleiarane på Dalen å stå på sitt. Dei brukar ordet «velkomst» i staden for «mottak», på grunn av dei meir positive konnotasjonane i det

førstnemnde ordet. Poenget mitt med dette er at 'den norske skulen' ikkje er ein generaliserbar einskap, men at praksisen på ulike skular til ei viss grad er bestemt av aktørane på den enkelte skulen. Norske skular er lokalt forankra, og blir i stor grad forma av dei enkelte aktørane på den gjeldande skulen, argumenterer eg for. Tilsette ved norske skular er ikkje reine vidareformidlarar av ein nasjonal ideologi, men har ei viss grad av sjølvbestemming.

### «The colour blind approach»: Unngåing av skilnadar som pedagogisk strategi

Som nemnt er eit av argumenta til Seeberg at dei vaksne sitt forsøk på å unngå og underspele etniserte og rasialiserte skilnadar er del av den (typisk) *norske* likskapstankegangen. Aukrust & Rydland (2009) viser derimot til forskning frå USA, som viser at det ikkje berre er i Noreg at lærarar har ein tendens til å underspele skilnadar. Aukrust & Rydland refererer også til tekstar skrive av Seeberg, Lidén og Gullestad, og skriv at:

Even though Seeberg (2004), Lidén (2001) and Gullestad (2001) all relate their findings to the egalitarian Norwegian tradition emphasizing the value of equality, studies from the more heterogenous USA have similarly reported teachers carefully avoiding turning attention to differences between students, being *color-mute* (Pollock, 2004b) or *color-blind* (Lewis, 2004a). (Aukrust og Rydland 2009: 1540)

At det også i USA er ein tendens blant lærarar til å underspele skilnadar, bekreftar psykologane Apfelbaum, Pauker, Sommers & Ambady (2010). Apfelbaum et al. skriv om ein vanleg strategi for å handtere mangfald og skilnadar som dei kallar for «the colour blind approach», og som dei beskriv som den mest utbreidde institusjonelle strategien for å promotere raserettferd i USA. Særleg vanleg er denne strategien innan utdanningsinstitusjonar, skriv dei. Denne strategien går ut på å at ein forsøker å underkommunisere skilnadar innan ei gruppe, med mål om å gjere skilnadane irrelevante, og for å promotere inkludering og toleranse. Logikken bak strategien er at dersom å oppfatte raseskilnadar er ein nødvendig føresetnad for å inneha fordommar, så vil ei underspeling av desse skilnadane avgrense potensialet for fordommar. Latar vi som om skilnadane ikkje eksisterer, vil dei kanskje bli irrelevante (ibid.). Praksisane Seeberg (2003) og Lidén (2001) beskriv som basert på det 'typisk norske' prinsippet om «equality as sameness», kan utifrå dette heller sjåast som ein meir utbreidd institusjonell strategi der målet er å promotere inkludering og toleranse ved å underkommunisere skilnadar.

Apfelbaum et al. (2010) utførte derimot eit eksperiment på elevar på ein barneskule i Massachusetts og fann (i likskap med Seeberg) ut at å underspele skilnadar ikkje nødvendigvis vil gjere skilnadane mindre relevante for barna, men at denne strategien faktisk kan føre til det motsette av det som er intendert:

[...] our findings raise distressing practical implications, including the possibility that well-intentioned efforts to promote egalitarianism via color blindness sometimes promote precisely the opposite outcome [...] (ibid.: 1591)

På nettsidene til APA (American Psychological Association 2016) ligg det ute ein artikkel som handlar om korleis ein bør snakke med barn om diskriminering og skilnadar,

og som kan seiast å underbyggje Apfelbaum et al. sine funn. I USA er diskriminering på bakgrunn av 'rase' og etnisitet av dei mest utbreidde formene for diskriminering. Mange menneskjer synes derimot at det er ukomfortabelt å snakke til barn om for eksempel raseskilnadar; i frykt for å gi for stor merksemd til nettopp dei skilnadane som blir forsøkt unngått. Men uansett om ein snakkar om skilnadane eller ikkje, skriv dei, vil barna legge merke til dei. Og når vaksne unngår å snakke til barn om skilnadar og diskriminering, lærer barna at tema er tabu, og kan ende med å tru at skilnadane dei observerer har ei større viktighet enn det dei eigentleg har. Det kan også medføre at barna blir redde for å stille spørsmål, og dei får ikkje utfordra stereotypiane sine. Dersom ein diskuterer skilnadane med barna, derimot, kan ein ifølgje APA hjelpe barn med å sette pris på skilnadar og mangfald, og forskning viser også at barn på denne måten blir flinkare til å oppdage diskriminering når dei ser eller opplever det (ibid). Som nemnt i førre kapittel, viser også Montgomery (2009) korleis barns leik er gjennomsyra av ord og tema som er tabubelagte frå dei vaksne si side, og at dei ofte tek i bruk 'ulovlege' ord for å leike med idear om det forbodne når dei er utanfor vaksnes høyrevippe.

Ein kan utifrå Apfelbaum et al (2010), Seeberg (2003) og APA (2016) tenkje seg at dei etnisitetsrelaterte kulturskilnadane er sopass lite sosialt signifikante for barna på Dalen nettopp fordi dei tilsette ikkje har gjort det til eit tabu å snakke om dei. Dersom ein går ut ifrå at målet på alle skulane eg har sett på er det same – å gjere skilnadane minst mogeleg relevante for barna og/eller skape toleranse overfor skilnadar – kunne ein kanskje konkludert med at ein meir eksplisitt strategi lik den ein finn på Dalen er 'betre' enn «fargeblind-tilnærminga» Apfelbaum et al (2010) skriv om, og som ein ser tendensar til også i Seeberg og Lidén empiriske materiale. Det er likevel ikkje målet mitt å evaluere kva for pedagogiske strategiar som er best. Målet mitt er derimot å utfordre tanken om at det norske skulesystemet som heilskap er basert på «equality as sameness» og «difference evasion», og at dette skil seg frå situasjonen i andre land. Det eg har sett på over ymtar om at åtferda til lærarane Seeberg og Lidén skriv om ikkje nødvendigvis er spesiell for Noreg. Tendensen til å unngå skilnadar kan sjåast som ein svært utbreidd strategi i samfunn/land der målet er å unngå diskriminering på bakgrunn av rasemessige og kulturelle skilnadar; sjølv om denne strategien kan sjå ut til å potensielt resultere i det motsette av det som er intendert.

## Kosmopolitisk pedagogisk praksis?

Sidan eg no har stilt spørsmål ved kort vidt det norske skulesystemet som heilskap kan seiast å vere basert på prinsippet om «equality as sameness», og at dette er typisk for Noreg, vil eg no omgrepsfeste praksisen på Dalen ved hjelp av eit anna omgrepsapparat. Eg meiner det trengs eit større repertoar av omgrep for å beskrive korleis kulturskilnadar skapast, vedlikehaldas og endrast i norske skular. Eg vil i denne delen foreslå at dei tilsettes handtering av variasjon i etnisitetsrelaterte kulturtrekk på Dalen betre kan beskrivast som ein *kosmopolitisk praksis* basert på eit *kosmopolitisk moral-ideal*, enn på likskapsprinsippa Gullestad, Seeberg og Lidén skriv om, og «the colour blind approach» som Apfelbaum et al. skriv om.

Som nemnt i innleiinga, skriv Beck (2009: xi–xii) at kosmopolitisering handlar om prosessar som involverer nedbryting av tydelege grenser som separerer marknader, statar, sivilisasjonar, kulturar og livsverder til folk, noko som fører til ein ufrivillig konfrontasjon med «the alien other» verda over. Dette betyr ikkje at verda har blitt grenselaus, men at grensene har blitt meir uklare og gjennomtrengelige. Dette treng ikkje å medføre at alle menneskjer blir kosmopolittar, men *kan* ifølgje Beck føre til at folk får eit meir kosmopolitisk perspektiv på verda, som inneberer ei auka toleranse overfor

'den andres' skilnadar. Kosmopolitisering kan føre til eit epistemologisk skifte der ein går vekk ifrå å sjå verda som naturleg ordna i nasjonalstatar, ettersom kosmopolitiseringa desillusjonerer «the national outlook». Dette skiftet inneberer at distinksjonar mellom intern og ekstern, nasjonal og internasjonal, lokal og global blir utydelegare. Det kan også endre menneskjers identitetskonstruksjonar, der ein ikkje lenger definerer seg sjølv og si eiga gruppe i motsetnad til andre; som i 'oss' vs. 'dei'-dikotomien. Bevisstheita om desse kosmopolitiske endringane heng derimot etter den objektive verkelegheita (altså dei faktiske, 'fysiske' endringane), skriv han, noko som inneberer at folk framleis tenkjer i omgrep av den nasjonale orden (ibid.).

I teksten *Skjermet sammen – sameksistens på folkebiblioteket* – skriv Fagerlid (2016) om sameksistens mellom menneskjer på tvers av skilnadar på eit bibliotek i Groruddalen. På dette biblioteket finn ein folk i ulike aldrar og frå mange forskjellige land som driv med «fredeleg sameksistens» i kvardagen sin. Dei driv ikkje nødvendigvis med *samhandling*, men gjer ting aleine, side om side; altså *skjermet sammen*. Ein slik type sameksistens, skriv ho, «kan lede til en opplevelse av forståelse av det felles menneskelige og slik erstatte forestillinger om radikal annerledeshet og fremmedhet» (ibid.: 110). Mellom anna beskriv ho denne typen samhandlingsrom som kosmopolitiske *kvelvingar* eller kosmopolitisk *lommer*. Dersom ulike kategoriar menneskjer ikkje har slike fellesrom, derimot, avgrensast mogelegheita for å møtast på tvers av skilnadar, og dermed blir heller ikkje stereotypiar om det framande utfordra: «Slik forblir abstrakte fremmede stereotypier» (ibid.: 111).

I tråd med Becks definisjon av kosmopolitisering, kan ein sjå Dalen som eit sosialt rom der menneskjer frå mange ulike land, med ulike språk, ulike religionar og andre variasjonar i kulturelle trekk er samla på ein stad, som igjen kan vere med på å bryte ned skarpe kulturelle, religiøse og/eller etniske grenser. Som vist i førre kapittel, skapar barna på Dalen grupperingar som følgjer andre skiljelinjer enn dei nasjonale, religiøse og etniske, og kan på denne måten seiest å gå i retning av å utvikle det Beck kallar for meir kosmopolitiske identitetar (i alle fall på skulen). Og utifrå Fagerlid (2016) kan ein kanskje beskrive Dalen som ei kosmopolitisk lomme; der barna gjennom fredeleg sameksistens i kvardagen på skulen får utfordra idear om annleisheit og framandheit; noko som ikkje ville skjedd om skulen var 'kulturelt homogen'. Men lærarane har likevel hengt opp ei oversikt over barnas flagg i klasserommet – som igjen kan tenkjast at lærer barna å tenkje i nasjonalstatlege termar (som i fotballkampen mellom Noreg og Syria) – noko som i tråd med Beck viser korleis overgangen til ein meir kosmopolitisk «outlook» på verda framleis heng igjen i eit nasjonalstatleg verdssyn.

Medan mange av dei tidlegare antropologiske bidraga innan kosmopolitismelitteraturen har vore svært filosofiske og abstrakte, har det dei siste åra blitt lagt større vekt på det som ofte kallast for «actually existing cosmopolitanism» (Robins 2006); altså empirisk observerbare uttrykk for kosmopolitisme. Eit bidrag med eit slikt empirisk fokus er Nowicka & Roviscos (2009) bok *Cosmopolitanism in practice*. Nowicka & Rovisco forstår her kosmopolitisme som toleranse og openheit overfor 'andres' kulturar og verdssystem, og definerer kulturell kosmopolitisme som «the recognition of difference and the respect for the variety of cultures» (ibid.: 3–4). Moralsk kosmopolitisme, skriv dei, er eit politisk perspektiv som legg til grunn at alle menneskjer bør vere moralsk forplikta til ein felles menneskjeheit utover mellom anna nasjonalitet, slektskap og religion (ibid.: 3). I denne boka tek dei føre seg kosmopolitisme på to analytiske nivå:

- (1) cosmopolitanism as a practice which is apparent in things that people do and say to positively *engage* with 'the otherness of the other' and the oneness of the

world; (2) cosmopolitanism as a moral ideal that emphasizes both tolerance towards difference and the possibility of a more just world order. (Nowicka & Rovisco 2009: 2, mi utheving)

Dei ser altså på kosmopolitisme som ein praksis, som kjem til uttrykk i det folk gjer og seier for å på ein positiv måte *engasjere* seg med «the otherness of the other» og «the oneness of the world», og kosmopolitisme som eit moralideal som mellom anna vektlegg toleranse overfor skilnadar. Desse to 'typane' kosmopolitisme er derimot nært relaterte til kvarandre i den empiriske røynda, ettersom det som regel er kosmopolitiske moral-ideal som motiverer kosmopolitiske praksisar. Ein av bokas delar fokuserer på mobilitetar, der ulike bidragsytarar tek føre seg korleis flyt av menneskjer over statlege grenser kan vere med på å forme kosmopolitiske identitetar. Bidraga i boka tek også føre seg korleis kosmopolitiske praksisar, normer og verdier i aukande grad *institusjonaliserast*; noko dei kallar for institusjonell kosmopolitisme (ibid.: 6–7).

Praksisen blant dei tilsette på Dalen kan seiast å vere basert på eit kosmopolitisk moral-ideal, slik dette definerast av Nowicka & Rovisco. Eit kosmopolitisk moral-ideal og ein kosmopolitisk praksis forklarast av Nowicka & Rovisco som toleranse og respekt for andres kulturelle skilnadar, som kjem til uttrykk når individ/grupper/institusjonar *anerkjenner* og positivt *engasjerer* seg med 'den andres' forskjelligheit. Særleg viktig her, meiner eg, er ordet *engasjere*. Det som skil Dalen frå skulane beskrive av mellom anna Seeberg og Lidén, er nemleg at dei på Dalen har eit positivt *engasjement* og ei *aktiv* anerkjenning av variasjonen i etnisitetsrelaterte kulturtrekk. Dette demonstrerer dei ved å opent snakke om skilnadar mellom barna, for så å eksplisitt framstille denne kulturelle variasjonen som noko positivt og verdifullt via utsegn og praksisar i kvardagen. Dette gjer dei regelmessig på dei månadlege samlingsstundene, der dei tilsette forsøker å lære barna å verdsette språklege skilnadar (helsingar på ulike språk), og forsøker å lære barna å ha solidaritet med barn i ulike land i verda (*Vi-sangen*). Også flaggoppslaga – trass i at desse kan seiast å henge igjen i ei nasjonal verdsanskuing – kan seiast å ha kosmopolitiske intensjonar, ettersom målet er å framheve verdien i å ha tilknytingar til ulike land. Ein kan kanskje seie at dei tilsette ved Dalen forsøker å *skape fellesskap ut av skilnadar*; ei setning lånt av Kapferer (2011), som skriv om eit Zambisk samfunn der «Difference was engaged to produce communality» (ibid.: 108).

I eit kapittel i boka til Nowicka & Rovisco, skriv Beck, Levy & Sznajder (2009) om det dei kallar for «kosmopolitisering av kollektive minner om andre verdskrig». Med dette meiner dei at ein i europeiske land i mindre grad enn tidlegare tenkjer på 2. verdskrig utifrå nasjonalstatlege termar, men har gått over til å tenkje på krigen utifrå europeiske termar der «nasjonen er hugsa for å overvinne den» (ibid.: 125, mi omsetjing). Vidare skriv dei at:

[...] in many ways, it is not so much the original crimes that are on the agenda [...] rather, it is the question of how their descendants deal with these histories and memories. In other words, the inclusion of the Other alleviates the distinction between the memories of perpetrators and victims. What remains is a common history which cannot be divided. (ibid.: 125)

Som vist tidlegare i kapittelet, lærte barna i ein skuletime om toleranse overfor skilnadar ved å lære om 2. verdskrig og Hitler. Lærer Stian delte då historier om sine norske besteforeldre som levde under krigen, og Mathilde (eit av barna) delte historier om sin 'tippbestefar' som var tysk soldat under krigen. Målet med timen var å lære barna absurditeten som ligg i å differensiere og diskriminere menneskjer på bakgrunn av

mellom anna hudfarge, og å lære dei at ein kan tolerere folk som er annleis enn seg sjølv. Samtalane mellom barna og lærar i denne timen kan kanskje seiast å vere uttrykk for ei slik «kosmopolitisering av kollektive minner om andre verdskrig». Her kan ein seie at rasepolitikken under 2. verdskrig blir hugsa med mål om å skape ei meir kosmopolitisk notid og framtid.

## Nasjonalstatens skule eller kosmopolitisk utdanning?

I 2001 skreiv Lidén at «Den norske enhetsskolen har framstått som nasjonalstatens skole» (Lidén 2001: 68). I tråd med dette skriv Engebrigtsen & Fuglerud (2009) at den norske einskapsskulen ikkje er verdinøytral, men at den har som mål å skape ei bestemt fortolking av «det norske menneske»:

Den norske enhetsskolen er ikke universell eller nøytral, den formidler ikke universelle verdier eller praksiser, den er kulturelt forankret i norsk historie, i verdier knyttet til en bestemt religiøs, sosiopolitisk virkelighet, og i tilhørende praksiser. Skolen former ikke det «dannede» eller «siviliserte» menneske rent generelt, men bestemte fortolkninger av det «norske» menneske. (Engebrigtsen & Fuglerud 2009: 90)

Engebrigtsen & Fuglerud diskuterer vidare korleis denne nasjonale utveljingsprosessen, i samspel med den norske likskapstankegangen, er problematisk når ein skal inkludere minoritetars 'annleisheit' i ein felles kollektiv identitet i skulen (ibid.).

Som vist i eksempla i dette kapittelet, verkar det ikkje som om likskapslogikken Seeberg og Lidén skriv om er til stades på Dalen, og det er heller ikkje slik at 'minoritetenes' annleisheit er problematisk å inkorporere i dei kollektive identitetane på skulen. Sjølv om det sjølv sagt er riktig å seie at norske skular formar bestemte fortolkingar av 'det norske menneske', meiner eg Dalen betre kan beskrivast som ein kosmopolitisk skule, i tråd med Sobe (2012) sitt omgrepsapparat. Sobe anerkjenner at skulen er eit av midla til nasjonalstaten, men meiner at skular verda over har endra seg i ei meir kosmopolitisk retning i seinare år. I verda i dag, skriv han, er det ein stor konvergens i måten utdanningsmål er spesifisert av nasjonale regjeringar verda over. Formelt organiserte skular har nærmast blitt ein universell, og utdanning fungerer no (mellom anna) som eit middel for å lære menneskjer å handtere *endringar* (ibid.: 273). Og etter andre verdskrig, skriv Sobe, har ein gått frå patriotisme-baserte utdanningar i skular, til utdanningar som i større grad er kompetanse- og menneskjerettsbasert:

Across the nineteenth century and for much of the twentieth, one of the paradigmatic 'serialized' features of national education systems was a deep curricular immersion in specific national imaginaries (national histories, national literatures etc.). Since World War II [...] winds have begun to blow in a different direction. Human rights and competencies-based (as opposed to patriotism-based) civic education curricula are increasingly becoming the global – or world-cultural – norm. (Sobe 2012: 273)

Heller enn å berre sjå Dalen – og norske skular generelt – som nasjonalstatens middel for å skape 'norske individ', kan ein kanskje seie at Dalen i større grad vektlegg å skape 'kosmopolitiske individ' som har kompetanse til å tolerere, handtere og verdsette endring og kulturelt mangfald; noko som ifølgje Sobe er ein tendens også mange andre stadar i verda. I tillegg til å karakterisere Dalen (og norske skular generelt) som



nasjonalstatens skule, meiner eg altså at Dalen også bør beskrivast som ein *kosmopolitisk skule*. Eg meiner dette utgjør eit viktig tilleggsperspektiv for å få ei meir utvida forståing av kva som skjer på norske skular; i alle fall på Dalen.

## Mangfald versus forskjell

Men sjølv om ein kan seie at praksisen blant dei tilsette på Dalen kan kallast for ein kosmopolitisk praksis basert på eit kosmopolitisk moral-ideal (Nowicka & Rovisco 2009), der barna potensielt kan utvikle kosmopolitiske identitetar (Beck 2009) og kosmopolitiske fortidsminner (Beck, Levy & Sznajder 2009), og at Dalen kan seiast å vere ein kosmopolitisk skule (Sobe 2012), finst det også på Dalen grenser for kva som kan seiast å vere akseptable kulturskilnadar. Sjølv om eg har vist korleis den språklege variasjonen på Dalen feirst og framhevast som positivt på samlingsstundene, er det likevel ei underliggende forventing (og eit krav) om at alle må beherske norsk språk, noko eg viste i førre kapittel. Dette illustrerer godt det Eriksen (2007a) beskriv som kontrasten mellom *mangfald* og *forskjell*; to grunnleggjande forskjellige måtar å handtere og identifisere kulturell variasjon på (ibid: 114–115). I den offentlege sfære i Noreg, skriv han, er det ein betydeleg utbreidd sympati for mangfald, medan forskjell i aukande grad blir betrakta som hovudårsaka til sosiale problem knyt til innvandrarak: «Mangfald er bra, men forskjell er dårlig [...] De same menneskene som går inn for mangfald, tar avstand fra forskjell. Spørsmålet [...] er hvor grensen går mellom mangfald og forskjellighet» (Eriksen 2007a: 114–115).

På Dalen kan ein seie at grensa mellom mangfald og forskjell går ved norske språkkunnskapar. Kompetanse i andre språk enn norsk er bra, så lenge dette kjem *i tillegg til* norsk språk; då er dette sett på som *språkleg mangfald*. Dersom eit barn ikkje har tilstrekkelege norske språkkunnskapar, derimot, er dette ein *språkleg forskjell* som må eliminerast ved at barna midlertidig plasserast i egne klasser til dei har lært seg norsk. Når dei etter kvart har lært seg norsk, derimot, blir forskjellen om til mangfald igjen. Skulens organisering i klasser etter språk (ordinære klasser og velkomstklassen), som igjen kan seiast å bidra til å gjere språklege skilnadar meir sosialt relevante for barna, viser altså korleis det også på Dalen eksisterer ei grense mellom mangfald og forskjell. I dette perspektivet kan ein kanskje seie at likskapslogikken absolutt er til stades også på Dalen; om enn i mindre grad og på andre måtar enn det Seeberg og Lidén beskriv.

Likevel – som nemnt i førre kapittel – kan ein seie at variasjonar i språk er kulturskilnadar som skil seg ut ved å ha umiddelbare, praktiske implikasjonar på samhandling; særleg innan skular. Barna som ikkje snakkar norsk – og som er i språklege minoritetar på skulen – uttrykker tydeleg kjensler av frustrasjon over å ikkje kunne kommunisere verbalt på ein skule der nesten alle dei andre barna kan gjere dette. Heller enn at språklæringa i velkomstklassen er eit *krav* frå lærarane si side, vart dette derimot framstilt som ein praktisk nødvendighet som ville vere for det beste for barna.

## **Kapittel 4: Praksisen på Dalen sett i lys av offentlege diskursar om innvandring og kulturskilnadar i Noreg: Ei samfunnsmessig og historisk kontekstualisering**

I kapittel 2 og 3 har eg fokusert på handteringar av variasjon i etnisitetsrelaterte kulturtrekk på Dalen meir eller mindre isolert sett. Her vil eg derimot vende blikket ut mot det norske samfunnet meir generelt. Tilsette ved Dalen, i likskap med barna, er nemleg forankra i ein meiningsdiskurs utover den ein finn på skulen. For å få ei meir heilskapleg tilnærming, vil eg difor undersøke korleis aktørane på Dalen kan seiast å ha handteringar av – og haldningar til – kulturell variasjon som er forankra i offentleg diskurs om innvandring og kulturskilnadar i Noreg i dag. Eg vil også plassere situasjonen på Dalen i ein historisk kontekst, der eg vil drøfte kor vidt endringar i diskursen om innvandring sidan tidleg 2000-talet og fram til i dag kan seiast å vere ei forklaring på kvifor mine, Seeberg (2003) og Lidén (2001) sine funn skil seg frå kvarandre.

Ein viktig karakteristikk ved Noreg i dag, argumenterer eg for, er at innvandring og integrering står høgt på dagsorden; både i politikken, i media og blant folk generelt, og at det er stor usemje kring korleis vi i Noreg skal handtere 'innvandrarar' og dei (ofte oppfatta) skilnadane dei tek med seg til Noreg. Desse debattane har hatt ein oppsving dei siste 20–30 åra, og eg vil argumentere for at det dei siste åra har føregått ei aukande polarisering mellom innvandringskritikarar og deira motstandarar. Desse haldningane kan seiast å ha vekst fram som reaksjonar på mellom anna terrorangrepet på USA 11. september 2001, og kulminerte i ein sterkt polarisert innvandringsdebatt i Noreg i 2015 og i åra etterpå; etter starten på 'flyktningkrisa' i Syria, då det kom eit stort tal asylsøkjjarar til Noreg samanlikna med tidlegare år. Dei tilsette ved Dalen kan plasserast implisitt, og plasserer seg sjølv eksplisitt, inn i denne debatten, i tillegg til at både barna og dei vaksne samhandlar i ein kontekst som i stor grad er forma av den migrasjonen debatten handlar om.

### **Norsk innvandringsdiskurs frå 70-talet av**

Fleire nemner 70-talet som startpunktet for norske innvandrings- og integreringsdebattar i Noreg. Maagerø & Simonsen (2008: 191) skriv at det lenge før 70-talet hadde føregått innvandring til Noreg, men at talet på immigrantar – særleg flyktningar – hadde ei stor auke frå 70-talet av. Dette tiåret kom det første store talet på menneskjer frå ikkje-europeiske land til Noreg; i hovudsak pakistanske og indiske gjestearbeidarar. Sjølv om talet på innvandrarar auka jamt etter dette, har Noreg hatt eit relativt lågt tal innvandrarar samanlikna med mange andre europeiske land (ibid.: 191). Likevel er norske debattar om innvandring relativt høglydte (Gullestad 2002a: 29). På 70- og 80-talet, skriv Gullestad, var det ein utbreidd *positiv* diskurs om innvandring i Noreg. Innvandrarar vart ofte sett på som ressursar, og omgrep som «det fargerike fellesskap» vart ofte teke i bruk for å beskrive innvandraranes positive bidrag til det norske samfunnet. Rundt 90-talet, derimot, skjedde det ei endring i korleis ein snakka om innvandring i Noreg; både i academia, i politikken og i massemedia. Innvandring vart no i større grad oppfatta som eit problem, og det blei meir akseptert å uttale seg kritisk om

innvandring og innvandrarar i offentlegheita. At innvandrarane var ei byrde for det norske samfunnet blei no det dominerande perspektivet (ibid.:36):

Det ble snakket om endelig å kunne ta lokket av kjelen og luften sin oppsamlede frustrasjon. Dette ble omtalt som å operere med mer 'realisme', det vil si: å se 'innvandring' som mer av et *problem* og en *byrde*. Spesielt har det vært fokusert på (den mannlige) 'innvandrerer' som trygdemisbruker, kriminell og *overgriper*. (ibid.: 30–31)

Også Eriksen (2016: 99–103) skriv om eit skifte i norsk innvandringsdiskurs på 90-talet likt det Gullestad beskriv. Før 90-talet, skriv han, var det svært lite snakk om innvandring i Noreg; både i academia, politikken og i media. Når det på 90-talet kom eit stort tal immigrantar til Noreg frå Sri Lanka, Somalia og Bosnia, derimot, byrja ein del av befolkninga å krevje at innvandrarane skulle 'integrere seg' så fort som mogeleg, og det vart eit større fokus på dei problematiske sidene ved eit mangfaldig samfunn:

[...] the benign 'colorful community' rhetoric of the 1980s was now being condemned as naïve and 'politically correct', and issues to do with morally and politically problematic aspects of diversity, such as enforced marriages and Islam, came to the fore. (ibid.: 103)

Sjølv om ein utifrå dette kan seie at eit utbreidd problemorientert syn på innvandring er eit relativt nytt fenomen i Noreg, må ein tilbake til starten på nasjonsbygginga på slutten av 1800-talet for å få betre forståing av folks syn på innvandring i Noreg. Ifølgje Wimmer & Schiller (2003) var det relativt uproblematisk med migrasjon over statlege grenser før starten på imperialismen og kolonitida. Å høyre til i ein stat på denne tida, betydde 'berre' å vere del av ein autonom politisk einskap der borgarane hadde visse felles rettigheter og pliktar under eit felles lovverk. Etterkvart, derimot, oppstod ideen om *nasjonal*staten. No skulle borgarane – i tillegg delte politiske pliktar og rettigheter – også dele eit felles opphav, ei felles historie, ein felles kultur, eit felles språk og ein felles identitet (ibid.: 582). Dette endra også folks oppfatningar av migrasjon over statlege grenser. Innvandrar vart etter dette i større grad sett på som truslar mot nasjonens sikkerheit, og grensekontrollen vart strengare verda over. Transnasjonale migrantar vart no sett som liminale menneskjer som utgjorde ein trussel mot den stabile originalbefolkninga (ibid.: 590–591; Jøsok 2018<sup>12</sup>).

Ifølgje Gullestad har det i Noreg variert over tid kor viktig avstamming er for å bli oppfatta som norsk. På 1800-talet var avstamming viktig, skriv ho, medan det var mindre viktig mesteparten av 1900-talet (med unntak av under 2. verdskrig og i åra etterpå). I 2002 var skreiv Gullestad at det verka som om avstamming igjen hadde blitt framtrudande i debatten: «Det dreier seg om en økende interesse for felles kultur, avstamning og opprinnelse, på bekostning av de sivile og politiske aspekter ved oppnådd statsborgerskap [...] Nasjonsbyggingens tid er med andre ord ikke forbi» (Gullestad 2002a: 21). Tanken om at nasjonalstaten skal bestå av eit kulturelt, historisk og avstammingsmessig likt folk, prega altså innvandringsdebatten i åra i etterkant av årtusenskiftet, og transnasjonal migrasjon vart i større grad enn tidlegare oppfatta som eit problem (ibid.: 21); i tråd med omgrepet om *nasjonal*staten som Wimmer & Schiller meiner hadde sitt inntog på 1800-talet. Men medan 'norskhet' på 1800-talet vart

<sup>12</sup> Eit liknande avsnitt skreiv eg i mi eiga Bacheloroppgåve i 2018: «Polarisering i den norske innvandringsdebatten».

konstruert som ein kulturell kontrast til 'danskhet' og ein politisk kontrast til 'svenskhet', skriv Gullestad, var det i 2002 'innvandrara' (som regel frå land med mykje fattigdom) som utgjorde kontrasten til det 'norske' (ibid.: 29). Skal ein altså tru Gullestad, var det på denne tida slik at menneskje fødd i andre land enn Noreg ofte vart oppfatta som *for forskjellige* med tanke på visse trekk (avstamming og kultur, mellom anna) til å bli sett på som norske.

## Innvandring som trussel mot nyliberalistiske verdiar

Ifølgje Eriksen (2007a: 125) har diskusjonar om innvandring- og minoritetsspørsmål gått frå eit fokus på diskriminering og rasisme *overfor* minoritetar, til å (i 2007) ha eit fokus på undertrykking og rettighetsbrot *innan* minoritetar. «No», skriv Eriksen, «snakkar vi meir om tvangsekteskap enn om diskriminering på arbeidsmarknaden, meir om uvilligheit til å la seg integrere enn om kulturelle rettigheter» (ibid.: 126, eiga omsetjing). Politikarar, skriv han, har gått frå å snakke fint om innvandrara fordi dei tek seg godt av familiane sine, til å kritisere dei for å ikkje respektere individets fridom (Eriksen 2007b: 326). I følgje Eriksen må denne endringa sjåast i samanheng med at vi i Noreg har gått over til ein meir utbreidd nyliberalistisk ideologi dei siste tiåra. På 70-talet var den sosialdemokratiske kollektivismen framleis hegemonisk i Skandinavia, medan det etter dette har blitt mindre og mindre tydeleg kva som er dei felles verdiane i Noreg (Eriksen 2007a: 129). Individualistiske verdiar har no blitt viktigare enn fellesskapsverdiar, der individualistiske verdiar knyt til fridomen til å velje er grunnleggjande. I tråd med dette har ein skyve bevisbyrda vekk frå storsamfunnet og over på enkeltindividet; som ofte betyr 'innvandrane sjølv'. Ein skuldar i dag heller på innvandrara for eventuelle problem, enn på strukturell urettferd som var vanlegare før (ibid.).

I anti-innvandringsretorikk er eit av dei vanlegaste argumenta at ein ikkje må ta imot innvandrara fordi 'kulturen' deira er oppfatta som uforeineleg med vår eigen, og at det difor vil oppstå konflikter om vi 'slepp dei inn'. Og om vi 'slepp dei inn', må dei i alle fall legge frå seg denne kulturen og bli som 'oss'; dei må 'integrere seg'. Mellom anna skriv Hellevik & Hellevik (2016: 83) at fleire uttrykker bekymringar for overlevinga til 'norske verdiar' og 'norske tradisjonar' når innvandrara kjem og 'heterogeniserer' Noreg. Særleg mannlege innvandrara har blitt framstilt som berarar av kulturskilnader som er uforeinelege med våre egne. Ifølgje Gullestad (2002a) framstillast ofte mannlege innvandrara som overgriparar, kriminelle og kvinneundertrykkande, noko som ikkje går overeins med det 'vi' ofte utgir oss for å stå for; nemleg seksuell frigjering, likestilling, individualitet og sjølvstende (ibid.: 30–32).

## 9/11: Katalysator for innvandringskritiske haldningar

Sjølv om Gullestad og Eriksen meiner at det allereie på 90-talet skjedde ei endring i korleis vi i Noreg snakkar om innvandring, og sjølv om ein kan spore dette problemorienterte synet på innvandring tilbake til nasjonsbygginga på slutten av 1800-talet, nemner mange terrorangrepet mot USA 11. september 2001 som ein slags katalysator for kritiske haldningar til innvandring og innvandrara i Vest-Europa og Nord-Amerika (Bangstad 2014: xiii–xiv). Eriksen (2016: 100) beskriv eit globalt skifte i diskurs om kultur, mangfald og religion – særleg islam – i etterkant av angrepet, der ein har gått frå eit optimistisk til eit pessimistisk syn på endringane globaliseringa av verda medfører. Etter angrepet har det blitt dokumentert ei sterk auke i utbreiinga av negative haldningar

mot muslimar i store delar av Europa og Nord-Amerika, som igjen har ført til ein mostand mot å ta imot innvandrarakar frå 'muslimske land' (Ezzati 2011; Bangstad & Døving 2015). Ei av årsakene til dette, er ifølgje Ezzati (2011) den store internasjonale mediedekninga av terrorangrep utført av muslimske grupperingar i 2001 og i åra etterpå, noko som har skapa ei negativ generalisering av muslimar generelt i 'ikkje-muslimske' land. Medan Gullestad i 2002 skreiv at det var innvandrarakar frå 'fattige land' generelt som utgjorde den nye kontrasten til 'det norske', skreiv Eriksen i 2007 at det no er islam og muslimar som utgjer ein slik kontrast: «Hvilke forskjeller som får lov til å gjøre noe fra eller til (*differences that make a difference*), varierer fra sted til sted, fra tid til tid. Nå er det grensen mellom islam og ikke-islam som forsterkes og forstørres» (Eriksen 2007b: 325). Etter 9/11 kan ein seie at innvandringsdiskursen har vore svært problemorientert, og debattar om innvandring i Noreg har i stor grad handla om islam og muslimars plass i Noreg (Eriksen 2016: 100).

## Dagens diskurs: Polarisert

I 2007 skreiv Øyvind Fuglerud at «Nærmest daglig ser vi i avisene innlegg og motinnlegg om sider ved det flerkulturelle Norge, gjerne de mer problematiske sidene, hvor omdreiningspunktet er spørsmål om kulturell forskjellighet» (Fuglerud 2007: 7). I dag – meir enn 10 år seinare – har ikkje 'innvandrings-saka' blitt mindre aktuell i Noreg. Snarare tvert i mot. I takt med auka migrasjon til Noreg dei siste tiåra, har innvandring ifølgje Statistisk Sentralbyrå i *aukande* grad stått på norske veljarars dagsorden:

Det mest påfallende trekket ved velgernes dagsorden i 2017 er ifølgje velgerundersøkelsen hvor dominerende innvandrings-saken ser ut til å være i velgernes bevissthet. For hele 28 prosent av velgerne var denne saken viktig da vedkommende stemte. Det er mer enn en dobling fra stortingsvalget for fire år siden da 12 prosent oppga det samme. Og tilbake i 2001 sa bare 4 prosent at innvandring var viktig da de stemte. (SSB 2017)

Men medan Gullestad og Eriksen skriv om eit skifte frå ein positivt orientert til ein meir problemorientert innvandringsdiskurs på 90-talet, som kan seiast å ha blitt enda meir problemorientert etter 9/11, karakteriserast dagens innvandringsdiskurs i Noreg, i likskap med i mange andre europeiske og nordamerikanske land, av ei sterk usemje. Mange beskriv debattane som *polariserte*. Mellom anna beskrev Eriksen situasjonen i Noreg i 2016 som «[...] a situation with increasing polarization, growing hostility towards migrants and their defenders, and a government which contains elements associated with exclusionary forms of nationalism» (Hylland Eriksen 2016: 101). Dagens diskurs er altså prega av ei auke i fiendtlege haldningar mot innvandrarakar, men beskrivast som polarisert fordi innvandringsfiendtlege haldningar og utsegn ofte blir møtt med sterke motreaksjonar. Vidare skriv Eriksen at offentlege meiningar om islam og kulturelt mangfald potensielt vart meir splitta og polarisert i etterkant av terrorangrepet 22. juli 2011: «Contrary to what many had anticipated, public opinion over Islam and cultural diversity remains divided and polarized, possibly more so, after the terrorist attack than before it» (ibid.: 114).

Ei auka interesse for innvandring og integrering i Noreg dei siste åra, bør sjåast i samanheng med det som ofte kallast for 'flyktingkrisa i 2015'. I 2015 kom det rundt 1 million flyktingar til Europa, og av desse søkte 31 145 asyl i Noreg; tre gangar så mange som i åra før, og det høgste talet nokon sinne (SSB 2016). Fleirtalet av desse kom frå Syria, og over 70% kom på ei periode på berre 2 månadar. Den store auka i

asylsøkjara skapte ifølgje SSB trøbbel for mottakssystemet i Noreg, og Utlendingsdirektoratet starta å førebu seg på å potensielt måtte ta i mot 100 000 asylsøkjara det komande året (ibid.). Mottakssystemet i Trondheim kommune vart også påverka av den store auka i asylsøkjara i denne perioden, og kommunen måtte opne opp to nye mottaksskular for å ha kapasitet nok til å ta i mot alle barna som kom. Dei gjekk i denne perioden frå fire til seks mottaksskular i byen; og Dalen er ein av desse seks. Ifølgje SSB var tilstrøyminga av asylsøkjara haustens dominerande politiske sak i Noreg i 2015, og situasjonen skapte ei sterk uro og usikkerheit i norsk befolkning. Dette førte til ei rekkje politiske forlik, og ikkje minst heftige mediedebattar i lang tid etterpå (ibid.). Truleg var den store auka i asylsøkjara denne hausten, og mediedekninga av situasjonen i mange månadar etterpå, med på å gjere 'innvandrings-saka' sopass viktig under valet i 2017.

## Lokal innvandringsdebatt i Trondheim

Heilt i startfasen av planlegginga av feltarbeidet mitt, den 17. september 2018, hende det som i etterkant har blitt beskrive som «dobbeltdrapet i Trondheim»; då ein 18 år gammal mann drap 17 år gamle Reza Alizada og 19 år gamle Nasratullah Hashimi, og forsøkte å drepe ein tredje person. Alle dei fire involverte var fødd i Afghanistan, og hadde kome til Noreg som einslege mindreårige asylsøkjara nokre år tidlegare. I etterkant av drapa var det store debattar om innvandring og integrering i norske media; kanskje særleg i Trondheim. Mellom anna beskriv Under Dusken, studentavisa i Trondheim, situasjonen slik:

Den siste uken har norsk integrering vært et omstridt debatttema. Mindreårige asylsøkere har fått stor oppmerksomhet etter voldshendelsen i Trondheim mandag 17. september, der to mindreårige asylsøkere ble drept og en ble hardt skadet. (Fagernæs 2018)

Debattane i etterkant av drapa er eit klart uttrykk for polariseringa i synet på innvandring i Noreg, og gir eit bilete av det lokale debattklimaet i Trondheim som Dalen kan seiast å ha 'eksistert i' under feltarbeidet mitt. Eg vil difor sjå litt nærare på det som skjedde i Trondheim i denne perioden.

I etterkant av drapa annonserte det politiske partiet Alliansen at dei skulle arrangere eit offentleg folkemøte i Trondheim sentrum som skulle finne stad måndag 24. september. Alliansen oppretta eit arrangement på Facebook med overskrifta «Vi krever trygghet i Trondheim. Folkemøte og livesending». I arrangementsbeskrivinga skreiv dei mellom anna dette:

Vi krever at Trondheim blir trygt igjen. Vi krever at de utrygge uintegrerbare innvandrerdømmene settes under kontroll og så sendes tilbake dit de kom ifra.

Alliansen – Alternativ for Norge kommer til Trondheim.

Norge først!

(Alliansen – Alternativ for Norge, Facebook, 2018)

Arrangementet til Alliansen blei derimot møtt med sterke reaksjonar. Som eit motsvar blei det arrangert ein demonstrasjon *mot* Alliansens folkemøte, arrangert av ei rekkje Trondheimsbaserte organisasjonar: Trondheim Sosialistisk Ungdom, Trøndelag

Sosialistisk Ungdom, Trondheim SV, SV-studentlag Trondheim, AUF i Trøndelag, Trondheim Rødt Ungdom, Rødt Universitetslag Trondheim og Refugees Welcome Norway. Også dette arrangementet vart oppretta på Facebook, og hadde overskrifta «Motdemonstrasjon mot Alliansen sitt «folkemøte»». I arrangementsbeskrivinga skreiv dei dette:

I morgon skal Alliansen ha eit folkemøte i Nordre gate om korleis me får eit «trygt Trondheim» ved å sende «uintegrerbar innvandrerungdom» ut av landet. Eit slikt hat skal ikkje få spreie seg i byen vår, og me skal ha motdemonstrasjon!  
(Trondheim SU et al., Facebook, 2018)

Begge dei to arrangementa skulle finn stad på ettermiddagen den 24. september. Når dagen kom, tok eg bussen ned til Nordre Gate i Trondheim sentrum for å observere det heile. Når eg kom dit, hadde det som såg ut som 150–200 demonstrantar møtt opp ved Vår Frues Kirke. Dei som møtte opp var folk i mange ulike aldersgrupper, og mange av dei var representantar frå ulike organisasjonar. Mellom anna var medlem frå fleire politiske parti og ungdomsparti representert; i hovudsak frå dei partia som stod bak arrangementet (SV, Rødt, AP). Når folkemøtet starta, stilte demonstrantane seg med ryggen til representantane frå Alliansen. Demonstrantane hadde med plakatar med tekstar som «Nei til all rasisme» og «Knus nazismen», og dei ropte «Ingen rasisme i våre gater!» kontinuerleg gjennom heile demonstrasjonen. I kontrast til dette var det berre 3–5 representantar som hadde møtt opp på Alliansen sitt folkemøte. Leiaren av partiet hadde med seg ein plakat der det stod «TRUMP – 2020 – Keep America Great»; truleg for å vise støtte til innvandringspolitikken president Donald Trump har forsøkt å innføre i USA, som mellom anna skulle innebære å byggje ein mur på grensa mot Mexico. Demonstrantane stod på éi side av vegen, medan Alliansens folkemøte stod på andre sida av vegen. På vegen midt i mellom stod ein politibil.

Også frå andre hald vekte drapa merksemd. Mellom anna uttrykte ein forskar og forelesar ved NTNU i eit intervju med den høgorenterte nettavisa *Resett* at han meiner nordmenn har ein «naiv Hakkebakkeskogen-mentalitet» overfor unge mannlege innvandrarar, med referanse til dobbeltdrapet (Ersfjord & Solli 2018). Denne ytringa blei møtt med sterke reaksjonar frå mange studentar og tilsette ved NTNU. Mellom anna gjekk 44 sosionomstudentar til leiinga av NTNU med skriftlig kritikk av forelesaren, som dei meinte «fyrer opp under fordommer og fremmedfrykt» (Opheim 2018).

Hendingane i Trondheim hausten 2018 underbygg Eriksens påstand om at den norske innvandringsdebatten er polarisert. Under demonstrasjonen stod bokstavleg talt dei to polane i innvandringsdebatten på kvar si side av vegen med ein politibil i midten. På den eine sida stod 3–5 individ som kjempa for at Noreg skal sende tilbake «uintegrerbar innvandrungdom» dit dei «kjem ifrå», med eit tydeleg problemorientert syn på innvandring. På den andre sida stod omlag 150–200 individ, i hovudsak frå politiske organisasjonar ein kan plassere på venstresida av det politiske landskapet, som stod opp imot det dei kalla for hatefulle, rasistiske utsegn.

## Kosmopolittar versus fundamentalistar?

Praksisen blant dei tilsette på Dalen kan seiast å ha fleire parallellar med «fargerike fellesskap»-retorikken Gullestad og Eriksen skriv var utbreidd på 70-80-talet, enn med det problemorienterte synet på innvandring og kulturskilnadar som vart gjeldande i Noreg frå 90-talet av. Som vist la dei tilsette ved Dalen vekt på å framheve den kulturelle variasjonen mellom barna på skulen, og forsøkte å framstille denne

variasjonen som ein verdifull ressurs. Både via samlingsstundene, flaggoppslaga og undervisninga kan dei tilsette ved Dalen seiast å uttrykke eit ressursorientert syn på kulturelle skilnader, som eg i førre kapittel omgrepsfesta som kosmopolitiske praksisar.

I 2003 skreiv Giddens (2003: 4) at «The battleground of the twenty-first century will pit fundamentalism against cosmopolitan tolerance» (ibid.). Fundamentalisme og kosmopolitisk toleranse er ifølgje Giddens to motstridande reaksjonstypar på dei omfattande endringane som føregår i liva til folk i 'globaliseringas tidsalder'. Giddens vektlegg at globalisering ikkje berre handlar om endringar i global skala, men at det er minst like viktig å sjå på endringar som påverkar folks kvardagsliv. I dag er vi heile tida i kontakt med menneskjer som tenkjer og lev svært annleis enn oss sjølv; mellom anna på grunn av stor flyt av menneskjer over store avstandar. Kosmopolittane, skriv Giddens, omfamnar og ynskjer denne kulturelle kompleksiteten velkommen, ettersom kosmopolitisme handlar om toleranse overfor kulturelt mangfald og endring. Fundamentalistane, derimot, er dei som finn desse endringane og den kulturelle kompleksiteten forvirrande og farleg, og som ynskjer å halde på sine 'tradisjonelle kulturar'. Ser ein på dagens norske innvandringsdiskurs, kan ein kanskje seie at Giddens sin 'spådom' har vist seg å gå i oppfylgning. I dag er diskursen om innvandring og kulturskilnader i Noreg karakterisert av å vere polarisert, og praksisen til dei tilsette på Dalen gir uttrykk for at dei befinn seg på den kosmopolitiske polen av denne polariseringa (i lys av Giddens omgrepsapparat); ettersom dei omfamnar den kulturelle kompleksiteten på Dalen, og forsøker å lære barna respekt og toleranse overfor kulturell variasjon. Det utbreidde problemorienterte synet på innvandring, med fokus på å minimere innvandring utifrå argumentet om 'uforeinelege kulturskilnader', kan utifrå Giddens seiast å utgjere den fundamentalistiske polen i debatten. I eksempla frå tida etter dobbeltdrapet, kan ein kanskje seie at representantane frå Alliansen, og forelesaren ved NTNU, har reaksjonar på endring med fundamentalistiske tendensar.

### «Ein kan da ikkje jobbe på Dalen og stemme Frp?»

Fleire av dei tilsette på Dalen plasserte seg også meir eksplisitt inn i den norske innvandringsdebatten. Mange av dei uttrykte sterk avstand til visse parti ofte assosiert med høgresida av det politiske landskapet; særleg til partiet Frp (Fremskrittspartiet), som er kjend for ein svært restriktiv innvandringspolitikk. Samtalar om politikk og innvandring gjekk ved fleire anledningar føre seg på pauserommet til lærarane. Ein av desse samtalanane fann stad ein dag i starten av juni. «Ein kan da ikkje jobbe på Dalen og stemme Frp?», sa ein av dei tilsette. Dette sa fleire seg einige i; dei verka å ha ei oppfatning av at det var eit misforhold mellom det å jobbe på ein sopass fleirkulturell skule og det å stemme på eit innvandringskritisk parti. Deretter fortalde ein annan tilsett ei historie frå nokre år tilbake, då ein lærar på Dalen faktisk hadde stemt på Frp. Denne læraren hadde visstnok sagt at han kunne vere profesjonell i arbeidstida og behandle alle likt, men at han ikkje trengde å respektere «dei» på fritida; der «dei» var ein referanse til innvandrarakar. Fleire av dei tilsette rista på hovudet av dette; tydelegvis var dette sett som uakseptabelt.

Noko liknande skjedde også ein gong i september, i etterkant av kommune- og fylkestingsvalet i Noreg i 2019. Då kom ein lærar og spurte meg kva eg syns om valresultata i heimfylket mitt Møre og Romsdal. Han hadde eit lite flir om munnen medan han spurte, og refererte til den høge oppslutninga til partiet Frp. I Trøndelag fylke hadde nemleg Frp ei oppslutning på berre 5,2% i fylkestingsvalet (som var under det nasjonale gjennomsnittet til Frp på 8,6%), til skilnad frå Møre og Romsdal fylke der partiet hadde



fått heile 17,1% av stemmene (som er langt over det nasjonale gjennomsnittet) (NRK 2019a; NRK 2019b; NRK 2019c). Læraren uttrykte ein tydeleg motstand mot partiet Frp, og ynskja å høyre mi oppfatning av situasjonen på heimstaden min.

Liknande samtalar har eg høyrd tilsette ved Dalen ha ved fleire anledningar. Sjølv om eg ikkje kan seie at *alle* dei tilsette på skulen delte desse meiniane, var det tydeleg at dette var dei dominerande og sosialt aksepterte haldningane; i alle fall hos visse grupper av dei tilsette. Eg veit likevel ikkje noko som helst om partitilhøyrigheita deira; anna enn at mange av dei er opptekne av å markere avstand mot visse parti på 'høgresida'; stort sett til partiet Frp.

Sjølv om eg ikkje veit kva for parti dei tilsette ved Dalen stemmer på, er det likevel slik i Noreg at undervisningssektoren generelt er overrepresentert av veljarar og partimedlem frå 'venstresida' av det politiske landskapet. Ifølgje Utdanningsnytt (2015) er listekandidatar frå Frp svært underrepresentert innan undervisningssektoren, medan SV er partiet med størst lærartettheit blant sine listekandidatar. Til Utdanningsnytt seier valforskar Johannes Berg at «Det er belegg for å si at norske lærere ligger en del mer til venstre enn befolkningen for øvrig» (Utdanningsnytt 2015). Ein kan tenkje seg at denne tendensen er særleg gjeldande i Trondheim og i Trøndelag; ei kommune og eit fylke der Frp generelt har ei under gjennomsnittet låg oppslutning, medan parti på 'venstresida' (mellom anna SV) har ei oppslutning som ligg over landsgjennomsnittet (NRK 2019a; NRK 2019b; NRK 2019d).

Knudsen (2018) brukar omgrepet «affektiv polarisering» for å beskrive korleis nordmenn i større grad enn tidlegare *mislikar* og *tek avstand frå* medlemmar frå visse politiske parti som dei sjølv er usamde med. Dette gjeld både folk som er lite og mykje interessert i politikk, skriv Knudsen, og har innverknad på liva til folk også i ikkje-politiske samanhengar. I dei politiske samtalan mellom tilsette ved Dalen, kan ein sjå korleis dei er opptekne av å markere *avstand frå* partiet Frp, med referansar til Frp-veljarars haldningar til innvandring. Knudsen (2018) viser vidare til tal frå Norsk Medborgarpanel ved Universitetet i Bergen, som gjorde ei undersøking av norske veljarars haldningar til andre politiske parti i etterkant av stortingsvalet i 2017. Tala viser at veljarane til partiet SV er dei som i størst grad tek avstand frå partiet Frp, og at Frp-veljarar er dei som i størst grad tek avstand frå partiet SV. 98% av SVs veljarar oppgav at dei *mislikar* Frp i 2017, medan 88% av Frps veljarar oppgav at dei mislikar SV (ibid.). Som nemnt tidlegare, var innvandringsssaka ei av dei viktigaste sakene blant norske veljarar i 2017, då heile 28% av norske veljararar oppgav at 'innvandringsssaka' var viktig for valet dei tok (SSB 2017). Det er altså rimeleg å anta at usemje når det gjeld innvandringspolitikk var ei årsakene til polariseringa mellom dei to partia ved dette valet; kanskje særleg sidan Frp og SV er to av partia i Noreg som kan seiast å vere mest 'opptekne av' innvandringspolitikk. Mellom anna viser Skjeseth (2018) til ei medieanalyse gjort mellom august 2015 og august 2016 (under 'flyktningkrisa'), som viser at Frp og SV var dei to partia som hyppigast publiserte Facebook-innlegg om innvandring i denne perioden. Medan Frp går inn for ein svært restriktiv innvandringspolitikk, kan SV seiast å vere meir liberale. Mellom anna har SV den siste tida – under korona-pandemien – vore dei største pådrivarane innan norsk politikk for å hente barn til Noreg frå flyktningleiren Moria i Hellas (Spence 2020). Frp, derimot, kan seiast å ha vore dei største pådrivarane for at vi skal la vere å ta i mot nokon av dei. Mellom anna tok ein talsmann frå Frp i bruk ordet «asyllobbyen» om dei som kjempar for å hente barna frå flyktningleiren til Noreg (Befring & Skei 2020). Og som vist lenger oppe, var det politiske parti og ungdomsparti på 'venstresida' (Trondheim SU, Trøndelag SU, Trondheim SV, SV-studentlag Trondheim, AUF i Trøndelag, Trondheim Rød Ungdom og Rødt Universitetslag Trondheim) som

arrangerte demonstrasjonen mot Alliansen sitt folkemøte hausten 2018, saman med organisasjonen Refugees Welcome Norway.

Ein kan altså seie at det i Noreg eksisterer ei affektiv polarisering mellom norske veljarar (og kanskje folk generelt) når det gjeld innvandringspolitikk, og at mange av dei tilsette ved Dalen – og mange norske lærarar generelt – truleg befinn seg på det ein kan kalle den innvandringsliberale eller kosmopolitiske polen i denne polariseringa. Og dette – meiner eg – underbygg vidare beskrivinga mi av dei tilsettes praksis som kosmopolitisk.

### Diskursive endringar sidan Lidén (2001) og Seeberg (2003)

Eg har tidlegare vist korleis likskapslogikken Seeberg (2003) og Lidén (2001) fann tendensar til på norske skular på starten av 2000-talet, ikkje var til stades på Dalen. I lys av det eg no har sett på, kan ein tenkje seg at ei av årsakene til dette er at norsk diskurs om innvandring og kulturskilnadar har endra seg mykje sidan Seeberg og Lidén gav ut tekstane sine. Når Seeberg og Lidén skreiv tekstane sine, var det ifølgje Eriksen og Gullestad eit dominerande problemorientert syn på innvandring og kulturskilnadar i Noreg. Dette kan kanskje forklare kvifor lærarane på Seeberg og Lidéns skular unngjekk å snakke om skilnadar barna imellom, og kvifor dei forsøkte å avverje barnas samtalar om for eksempel religion og hudfarge. Seeberg skriv at lærarane på den norske skulen handterte skilnadar utifrå prinsippet om «equality as sameness», der dei prøvde å unngå og underspele skilnadar ettersom skilnadar utifrå ein slik logikk er sett som «morally negative». Kan ein kanskje seie at dette var ein tidsspesifikk måte å handtere kulturell variasjon på, i ei tid der offentleg ordskifte om innvandring og kulturskilnadar i hovudsak var problemorientert? På same måten kan ein seie at dei tilsette ved Dalen har ei tidsspesifikk handtering av kulturell variasjon, forankra i den kosmopolitiske polen i dagens norske innvandringsdebatten; karakterisert av eit ressursorientert syn på innvandring og kulturskilnadar.

Sjølv om ein kan tenkje seg at dei diskursive endringane i offentleg ordskifte om innvandring og kulturskilnadar er ei av årsakene til at mine funn skil seg frå Seeberg (2003) og Lidén (2001) sine, er dette sjølv sagt ikkje den einaste årsaka. Mellom anna har eg, Seeberg og Lidén gjort studiar av *ulike* norske barneskular i *ulike* norske byar. Kanskje finst det skular i Noreg i dag som er liknar meir på skulane til Seeberg og Lidén enn Dalen, og at skilnadane mellom funna våre er uttrykk for lokal variasjon. Ein kan også tenkje seg at ulike faglege perspektiv og metodar gjer at vi har tolka funna våre i ulike retningar. I tillegg kom det ei ny norsk skulereform i 2006 (Kunnskapsløftet) – altså i etterkant av Seeberg og Lidén sine studiar var gjennomført – som også kan tenkjast ha utgjort ein forskjell.

Eg kunne nok ramsa opp mange fleire potensielle forklaringar. Det er likevel ikkje målet mitt å gå djupt inn i alle årsakene til at funna våre skil seg frå kvarandre. Poenget er å vise korleis ei vidare samfunnsmessig og historisk kontekstualisering av eit empirisk felt – ei holistisk tilnærming – er viktig for å vise korleis menneskjer aldri handlar i eit vakuum, men er del av vidare meningsystem i samfunnet dei befinn seg i. Sjølv ikkje skular – sosiale rom som kan seiast å vere er fysisk isolert frå resten av kvardagslivet (Bloome 2013) – er sosialt eller kulturelt isolert frå desse meningsdiskursane. Dei tilsette ved Dalen har haldningar til innvandring og kulturskilnadar som er forankra i ein vidare norsk meningsdiskurs, som igjen kan seiast å ha ein innverknad på korleis dei føreheld seg til barna i skulekvardagen på Dalen; i den grad kulturelle oppfatningar også formar handlingar. På denne måten kan ein seie at barna på Dalen erfarer uttrykk,

haldningar og handlingar som kan seiast å vere forankra i det polariserte ordskiftet om innvandring og kulturskilnadar i Noreg i dag.

## Kapittel 5: Konklusjon

I denne teksten har eg vist korleis den sosiale relevansen av kulturskilnadar er sosialt- og kulturelt konstruert. Skilnadanes betydingar er mangetydige og forhandlingsbare, og kan ikkje forståast med mindre ein undersøker kultur møter i praksis. Eg har forsøkt å forstå kulturskilnadars betydingar i eit bestemt sosialt rom – Dalen Skule – ved hjelp av å observere, beskrive og fortolke detaljar frå samhandling og kommunikasjon mellom aktørane på skulen i ulike kontekstar. Eg har også – ved hjelp av ei holistisk og komparativ tilnærming – vist korleis kulturskilnadanes sosiale relevans på Dalen ikkje eksisterer uavhengig av det offentlege ordskiftet om innvandring og kulturskilnadar i det norske samfunnet. Denne vidare meiningsdiskursen er derimot i konstant endring, og dermed vil også den sosiale relevansen av kulturskilnadane stadig endre seg. Som eg siterte Eriksen i innleiinga: «[...] forestillinger om kulturforskjellenes betydning er samfunnsmessig skapt. De forandrer seg like sikkert som samfunnet selv» (Eriksen 2007b: 326).

Eg har diskutert kor vidt omgrep som «equality as sameness», «difference evasion» og «norsk likskapstankegang» er tilstrekkelege for å forklare korleis dei tilsette ved Dalen handterer variasjonen i etnisitetsrelaterte kulturtrekk, og har kome fram til at praksisen deira betre kan beskrivast som kosmopolitisk. I 2001 skreiv Hilde Lidén at «Det spørres om ikke denne likhetstankegangen må brytes, om skolen i dagens flerkulturelle samfunn skal bidra til å utvikle fellesskap mellom grupper og like betingelser for et rikt og verdig liv» (ibid.: 85). Utifrå det eg har sett på i denne teksten, kan ein kanskje seie at Lidéns 'ynskje' har gått i oppfylling; i alle fall på Dalen. I staden for å *unngå* skilnadar, kan ein seie at dei tilsette ved Dalen forsøker å skape fellesskap mellom barna *basert* på skilnadar. Og kanskje er det akkurat Lidén, Seeberg og Gullestads innsats på starten av 2000-talet – då dei retta eit kritisk blikk mot norsk 'majoritetsbefolkning' – som har bidrege til å mogeleggjere ei slik endring. Likevel kan eg ikkje seie at det som går føre seg på Dalen er tilfelle på andre norske skular; i tråd med argumentet mitt om at det eksisterer lokale variasjonar innan det offentlege norske skulesystemet.

Vidare har eg vist korleis variasjonen i etnisitetsrelaterte kulturtrekk har ein relativt liten relevans i og for barnas samhandling på Dalen; med unntak av språkskilnadar (av og til knyt til nasjonal identifikasjon), som barna gjorde til sosialt relevante skilnadar i visse situasjonar og på ulike måtar. Til forskjell frå dei etnisitetsrelaterte kulturtrekka, derimot, ser kjønnskilnadar ut til å utgjere ein svært stor sosial signifikans for barna. Ei potensiell årsak til dette, har eg argumentert for, er at dei tilsette normaliserer kjønnsdistinksjonen ved å regelmessig differensiere barna basert på kjønn, og utan å problematisere relevansen av denne differensieringa i særleg stor grad framføre barna. Dette kan kanskje seiast å vere ei påminning om viktigeita av å vere bevisste på korleis våre tale- og handlemåtar kan seiast å ha ein innverknad på korleis barn lærer å klassifisere verda og gi mening til liva sine. For sjølv om barn si samhandling kan beskrivast som fortolkande reproduksjon – og ikkje som reine imitasjonar av vaksne aktørar – har likevel vaksnes handlingar og utsegn ein stor innverknad på barns liv.

Det kanskje viktigaste funnet i denne studien, er – i mine auger – korleis ei eksplisitt handtering av variasjon i etnisitetsrelaterte kulturtrekk – der ein involverer

barn i samtalar om kulturskilnadar og diskriminering – kan sjå ut til å gjere at barn blir meir tolerante overfor (og kanskje mindre opptekne av) skilnadane mellom seg. På denne måten blir ikkje skilnadar eit tabubelagt tema, og ein unngår potensielt å gjere at skilnadane får ein overdriven stor sosial signifikans for barna.

Eg skriv denne konklusjonen i etterkant av drapet på den svarte amerikanaren George Floyd i Minneapolis i USA; ei hendig som har mobilisert menneskjer til å protestere mot ulike former for rasisme i store deler av verda. I ein artikkel publisert av The Guardian – skriva av den nigerianske forfattaren Ben Okri i etterkant av drapet – kom eg over eit sitat som illustrerer dette funnet på ein god måte, og som eg meiner er ei fin og viktig avslutning på denne teksten:

When people say they are colour-blind they are being naive. They are in sweet denial. History is not colour-blind. Examine the history of slavery and of colonialism and of genocide. Education is not colour-blind. Otherwise the objective facts of what a people have done and what has been done to a people would be as much part of the curriculum as the death of Socrates, the plays of Shakespear, and basic mathematics. Culture is not colour-blind. (Okri 2020)

Barna på Dalen lærer både om Sokrates' død og grunnleggjande matematikk. Men dei lærer også om rasepolitikk under andre verdskrig, og om Rosa Parks' protestar mot raseskiljet i USA. Skilnadar i hudfarge var likevel ikkje sosialt relevante skilnadar i og for barnas samhandling på skulen. I motsetnad til det mange ser ut til å ha trudd, vil nemleg ikkje den sosiale relevansen av kulturelle skilnadar bli større berre fordi ein pratar om dei. Og motsett vil heller ikkje relevansen av skilnadane forsvinne berre fordi vi latar som om dei ikkje eksisterer.

## Referansar

- Alliansen – Alternativ for Norge. 2018. «Vi krever trygghet i Trondheim. Folkemøte og Livesending» Facebook.com. Henta 8. juni 2020.  
[https://www.facebook.com/events/918414081698713/?acontext=%7B%22ref%22%3A%2244%22%2C%22action\\_history%22%3A%22\[%7B%5C%22surface%5C%22%3A%5C%22permalink%5C%22%2C%5C%22mechanism%5C%22%3A%5C%22RHC%5C%22%2C%5C%22extra\\_data%5C%22%3A\[%7D\]%22%7D](https://www.facebook.com/events/918414081698713/?acontext=%7B%22ref%22%3A%2244%22%2C%22action_history%22%3A%22[%7B%5C%22surface%5C%22%3A%5C%22permalink%5C%22%2C%5C%22mechanism%5C%22%3A%5C%22RHC%5C%22%2C%5C%22extra_data%5C%22%3A[%7D]%22%7D)
- American Psychological Association. 2016. «*Talking to kids about discrimination.*» Henta 7. juni 2020. <http://www.apa.org/helpcenter/kids-discrimination>
- Apfelbaum, Evan P., Kristin Pauker, Samuel R. Sommers & Nalini Ambady. 2010. «In blind pursuit of racial equality?» *Psychological Science*, 21(11): 1587-1592. doi: 10.1177/0956797610384741
- Apte, L Mahadev. 1983. «Humour research, methodology, and theory in anthropology.» I *Handbook of humour research, volume 1*, redigert av Paul E. McGhee og Jeffrey H. Goldstein, 183-212. New York: Springer-Verlag
- Aukrust, Vibeke Grøver og Veslemøy Rydland. 2009. «'Does it matter?' Talking about ethnic diversity in preschool and first grade classrooms.» *Journal of pragmatics*, 41(8): 1538-1556. doi: <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2007.03.009>
- Befring, Åse Marit og Lisbeth Skei. 2020. «Helgheim: Frykter Høyre bøyer av for «asyllobbyen»» NRK.no, 14. april. Henta 7. juni 2020.  
[https://www.nrk.no/norge/helgheim\\_-frykter-hoyre-boyer-av-for-\\_asyllobbyen\\_-1.14981740](https://www.nrk.no/norge/helgheim_-frykter-hoyre-boyer-av-for-_asyllobbyen_-1.14981740)
- Baerveldt, Chris. 2013. «Social discrimination in classrooms: The contribution of a social network approach to theory and methods, and empirical evidence.» I *Integration and inequality in educational institutions*, redigert av Michael Windzio, 211-228. Dordrecht: Springer Science + Business Media..
- Bangstad, Sindre. 2014. *Anders Brevik and the rise of islamophobia*. London: Zed books.
- Bangstad, Sindre, og Cora A. Døving. 2015. *Hva er rasisme?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Bart, Fredrik. 1969. «Introduction.» I *Ethnic groups and boundaries: The social organization of culture difference*, redigert av Fredrik Barth, 9-38. Bergen: Universitetsforlaget.
- Beck, Ulrich. 2009 «Foreword.» I *Cosmopolitanism in practice*, redigert av Magdalena Nowicka og Maria Rovisco, xi-xiii. Farnham: Ashgate Publishing.
- Beck, Ulrich, Daniel Levy og Natan Sznaider. 2009 «Cosmopolitanization of memory: the politics of forgiveness and restitution.» I *Cosmopolitanism in practice*, redigert av Magdalena Nowicka og Maria Rovisco, 111-126. Farnham: Ashgate Publishing.
- Bloome, David. 2013. «Classroom ethnography.» I *Language, ethnography, and education: Bridging new literacy studies and Bourdieu*, redigert av Michael Grenfell, David Bloome, Cheryl Hardy, Kate Pahl, Jennifer Rowsell og Brian V. Street, 7-26. New York: Routledge
- Cooperative Children's Book Center. 2019. «Children's books by and/or about people of color and first/native nations received by the CCBC. 2002 -.» Henta 9. juni 2020.  
<https://ccbc.education.wisc.edu/books/pcstats.asp>
- Corsaro, William A. 2005. *The sociology of childhood*. 2. utg. Thousand Oaks: Sage Publications.

- Engebrigtsen, Ada & Øivind Fuglerud. 2009. *Kultur og generasjon: Tilpasningsprosesser blant somaliere og tamiler i Norge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Eidheim, Harald. 1969. «When ethnic identity is a social stigma.» I *Ethnic groups and boundaries: The social organization of culture difference*, redigert av Fredrik Barth, 39-57. Bergen: Universitetsforlaget.
- Eriksen, Thomas Hylland. 2016. «Social anthropology and the shifting discourse about immigrants in Norway.» I *Engaged Anthropology*, redigert av Tone Bringa og Synnøve Bendixen, 99-120. Berlin: Springer.
- Eriksen, Thomas Hylland. 2007a. «Mangfold versus forskjellighet.» I *Grenser for kultur? Perspektiver fra norsk minoritetsforskning*, redigert av Øivind Fuglerud og Thomas Hylland Eriksen, 111-130. Oslo: Pax Forlag.
- Eriksen, Thomas Hylland. 2007b. «Etterord: en fotnote om etnisitet og klasse.» I *Grenser for kultur? Perspektiver fra norsk minoritetsforskning*, redigert av Øivind Fuglerud og Thomas Hylland Eriksen, 323-332. Oslo: Pax Forlag.
- Eriksen, Thomas Hylland. 1994. *Små steder – store spørsmål: Innføring i sosialantropologi*. 1. utg. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ersfjord, Eva & Bjørn Solli. 2018. «NTNU-forsker kalt inn på teppet etter Resett-intervju» NRK.no, 27. september. Henta 7. juni 2020. <https://www.nrk.no/trondelag/ntnu-forsker-kalt-inn-pa-teppet-etter-resett-intervju-1.14226084>
- Ezzati, Rojan. 2011. ««Alle ser på oss som utlendinger uansett»: Selvbilder og andre bilder av unge menn med muslimsk bakgrunn etter 11. september 2001.» I *Kulturell kompleksitet i det nye Norge*, redigert av Thomas Hylland Eriksen og Hans Erik Næss, 57-67. Oslo: Unipub.
- Fagerlid, Cicilie. 2016. «Skjermet sammen – sameksistens på folkebiblioteket.» *Norsk Antropologisk Tidsskrift*, 27(2): 108-120. doi: <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2898-2016-02-03>
- Fagernæs, Peter. 2018. «Studenter demonstrerte mot Alliansen-folkemøte» Dusken.no, 26. september. Henta 7. juni 2020. <https://dusken.no/artikkel/28069/demonstrasjon-mot-alliansen/>
- Fuglerud, Øivind. 2007. «Innledning.» I *Grenser for kultur? Perspektiver fra norsk minoritetsforskning*, redigert av Øivind Fuglerud og Thomas Hylland Eriksen, 323-332. Oslo: Pax Forlag.
- Geertz, Clifford. 1973. *The interpretation of cultures: Selected essays*. New York: Basic Books.
- Giddens, Anthony. 2003. *Runaway world: How globalization is reshaping our lives*. 2. utg. New York: Routledge
- Brubaker, Rogers. 2004. *Ethnicity without groups*. Cambridge: Harvard University Press.
- Gullestad, Marianne. 2002a. *Det norske sett med nye øyne: Kritisk analyse av norsk innvandringsdebatt*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gullestad, Marianne. 2002b. «Invisible fences: Egalitarianism, nationalism and racism.» *Royal Anthropological Institute*, 8(1): 45-63. doi: <https://doi.org/10.1111/1467-9655.00098>
- Gullestad, Marianne. 2001. «Likhetens grenser.» I *Likhetens paradokser: antropologiske undersøkelser i det moderne Norge*, redigert av Marianne E. Lien, Hilde Lidén og Halvard Vike, 32-67. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hannerz, Ulf. 1990. «Cosmopolitans and Locals in World Culture.» I *Theory, Culture & Society*, 7(1): 237-251. doi: <https://doi.org/10.1177/026327690007002014>
- Harris, Judith R. 1998. *The nurture assumption: Why children turn out the way they do*. New York: Free Press.

- Hellevik, Ottar og Tale Hellevik. 2016. «Verdier og verdiutvikling.» I *Det norske samfunn*, redigert av Ivar Frønes og Lise Kjølrsrød, 58-89. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Jakoubek, Marek og Lenka J. Budilová. 2018. «Fredrik Barth og studiet av etnisitet: Refleksjoner over etnisk identitet i en verden preget av globale politiske, økonomiske og kulturelle endringer. Et intervju med professor Gunnar Håland.» *Norsk Antropologisk tidsskrift*, 29(3-4): 102-123. doi: <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2898-2018-03-04-02>
- James, Allison og Adrian L. James. 2008. *Key concepts in childhood studies*. London: SAGE.
- Jenkins, Richard. 2012. *Being Danish: Paradoxes of identity in everyday life*. 2. utg. København: Museum Tusulanum Forlag.
- Kapferer, Bruce. 2011. «Stratherns new comparative anthropology: Thoughts from Hagen and Zambia.» *Common Knowledge*, 17(1): 104-110. doi: 10.1215/0961754X-2010-041
- Knudsen, Erik. 2018. «Polariseringen er personlig: Vi misliker velgerne til parti vi er uenig med.» Henta 7. juni 2020. <https://voxpública.no/2018/08/polariseringen-er-personlig-vi-misliker-velgerne-til-partier-vi-er-uenig-med/>
- Lanclos, Donna. 2003. *At play in Belfast: Children's folklore and identities in Northern Ireland*. New Brunswick: Rutgers University Press.
- Lidén, Hilde. 2001. «Underforstått likhet: Skolens håndtering av forskjeller i et flerkulturelt samfunn.» I *Likhetens paradokser: antropologiske undersøkelser i det moderne Norge*, redigert av Marianne E. Lien, Hilde Lidén og Halvard Vike, 68-85. Oslo: Universitetsforlaget.
- Maagerø, Eva. 2008. «The Norwegian Language – Democracy in Practice?» I *Norway: Society and culture*, redigert av Eva Maagerø og Birte Simonsen, 208-225. 2. utg. Kristiansand: Portal Forlag.
- Maagerø, Eva og Birte Simonsen. 2008. «Minorities in Norway – Past and present.» I *Norway: Society and culture*, redigert av Eva Maagerø og Birte Simonsen, 180-194. 2. utg. Kristiansand: Portal Forlag.
- Madden, Raymond. 2017. *Being ethnographic: A guided to the theory and practice of ethnography*. 2. utg. London: SAGE.
- Montgomery, Heather. 2009. *An introduction to childhood: Anthropological Perspectives on Children's Lives*. Hoboken: Willey-Blackwell.
- Nowicka, Magdalena og Maria Rovisco. 2009 «Introduction: Making sense of cosmopolitanism.» I *Cosmopolitanism in practice*, redigert av Magdalena Nowicka og Maria Rovisco, 1-16. Farnham: Ashgate Publishing.
- NRK. 2019a. «NRK valgresultat 2019: Trøndelag Fylkestingsvalg.» Henta 7. juni 2020. <https://www.nrk.no/valg/2019/resultat/nb/sted/50>
- NRK. 2019b. «NRK valgresultat 2019.» Henta 7. juni 2020. <https://www.nrk.no/valg/2019/resultat/nb>
- NRK. 2019c. «NRK valgresultat 2019: Møre og Romsdal Fylkestingsvalg.» Henta 7. juni 2020. <https://www.nrk.no/valg/2019/resultat/nb/sted/15>
- NRK. 2019d. «NRK valgresultat 2019: Trondheim Kommunevalg.» Henta 7. juni 2020. <https://www.nrk.no/valg/2019/resultat/nb/sted/5001>
- Okri, Ben. 2020. «'I can't breathe': why George Floyd's words reverberate around the world» *The Guardian*, 8. juni. Henta 11. juni 2020. <https://www.theguardian.com/commentisfree/2020/jun/08/i-cant-breathe-george-floyds-words-reverberate-oppression>
- Opheim, Aagot. 2018. «- Foreleseren fyrer opp under fordommer og fremmedfrykt» *Adressa.no*, 5. desember. Henta 7. juni 2020.



- <https://www.adressa.no/pluss/nyheter/2018/12/05/Foreleseren-fyrer-opp-under-fordommer-og-fremmedfrykt-18004969.ece?rs121691591205382452&t=1>
- Ennew, Judith, Tatek Abebe, Rattana Bangyai, Parichart Karapituck, Anne Trine Kjørholt, Thanakorn Noonsup, Harriot Beazley, Sharon Bessel, Patima Daengchart-Kushanoglu og Roxana Waterson. 2009. *The right to be properly researched: How to do rights-based scientific research with children*. Bangkok: Black on White Publications.
- Robins, Kevin. 2006. *The challenge of transcultural diversities. Transversal study on the theme of cultural policy and cultural diversity*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- School Library Journal. 2019. «An updated look at diversity in children's books.» Henta 9. juni 2020. <https://www.slj.com/?detailStory=an-updated-look-at-diversity-in-childrens-books>
- Seeberg, Marie Louise. 2003. «*Dealing with difference: two classrooms, two countries. A comparative study of Norwegian and Dutch processes of alterity and identity, drawn from three points of view*». Doktorgradsavhandling, Universitetet i Bergen.
- Seele, Claudia. 2011. «Ethnicity and early childhood: An ethnographic approach to children's perspectives». Camden: Rutgers University. Open access: <http://hdl.handle.net/10993/18893>
- Scheyvens, Regina, Barbara Nowak og Henry Scheyvens. 2003. «Ethical issues.» I *Development fieldwork: A practical guide*, redigert av Regina Scheyvens og Donovan Storey, 129-166. London: Sage Publications.
- Skjeseth, Heidi Taksdal. 2018. «SV og Frp poster mest om innvandring på Facebook» *Dagsavisen*. 17. august 2018. Henta 7. juni 2020. <https://www.dagsavisen.no/nyheter/innenriks/sv-og-frp-poster-mest-om-innvandring-pa-facebook-1.1187675>
- Smørholm, Sesilie og Jan Ketil Simonsen. 2015. «Children's drawings in ethnographic explorations: Analysis and interpretations.» I *Methodological approaches, Geographies of children and young people*, redigert av Ruth Evans, Louise Holt og Tracey Skelton, 1-23. Singapore: Springer. doi: 10.1007/978-981-4585-89-7\_23-1
- Sobe, Noah W. 2012. «Cosmopolitan education.» I *Routledge handbook of cosmopolitanism studies*, redigert av Gerard Delanty, 267-274. Abingdon: Routledge.
- Spence, Thomas. 2020. «SV presser regjeringspartiene KrF og Venstre om Moriaflyktninger» *Aftenposten.no*, 21. april. Henta 7. juni 2020. <https://www.aftenposten.no/norge/politikk/i/70OaG8/sv-presser-regjeringspartiene-krf-og-venstre-om-moria-flyktninger>
- SSB. 2019. «*Elevar i Grunnskolen*.» Henta 7. juni 2020. <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/utgrs>
- SSB. 2017. «*Drøyt 1 av 4 tenkte på innvandring da de stemte*.» Henta 31. mai 2020. <https://www.ssb.no/valg/artikler-og-publikasjoner/droyt-1-av-4-tenkte-pa-innvandring-da-de-stemte>
- SSB. 2016. «*Frå asylsøker til flyktning – før og etter kriseåret 2015*.» Henta 31. mai 2020. <https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/fra-asylsoker-til-flyktning-for-og-etter-krisearet-2015>
- Thorne, Barrie. 1993. *Gender Play: Girls and Boys in School*. Buckingham: Open University Press.
- Trondheim Sosialistisk Ungdom, Trondheim Sosialistisk Venstreparti, Arbeidernes Ungdomsfylking Trøndelag, Trøndelag Sosialistisk Ungdom, Trondheim Rød

- Ungdom, Rødt Uiversitetslag Trondheim og Refugees Welcome Norway. 2018. «Motdemonstrasjon mot Alliansen sitt «folkemøte»» Facebook.com. Henta 8. juni 2020. <https://www.facebook.com/events/tordenskioldsparken/motdemonstrasjon-mot-alliansen-sitt-folkem%C3%B8te/272379676948110/>
- Utdanningsnytt. 2015. «Nesten hver tredje på SVs lister er en lærer.» Henta 7. juni 2020. <https://www.utdanningsnytt.no/politikk-valg-2015/nesten-hver-tredje-pa-svs-lister-er-en-laerer/187199>
- Vestel, Viggo. 2007. «Hybridisering, likhet og begjær. Noen analytiske utfordringer for forståelsen av det flerkulturelle.» I *Grenser for kultur? Perspektiver fra norsk minoritetsforskning*, redigert av Øivind Fuglerud og Thomas Hylland Eriksen, 133-163. Oslo: Pax Forlag.
- Wikan, Unni. 1992. «Beyond the words: The power of resonance.» *American Ethnologist*, 19(3): 460-482. doi: <https://doi.org/10.1525/ae.1992.19.3.02a00030>
- Wimmer, Andreas, og Nina G. Schiller. 2003. «Methodological Nationalism, the Social Sciences and the Study of Migration: An Essay in Historical Epistemology.» *International Migration Review*, 37(3): 576-610. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1747-7379.2003.tb00151.x>

