

Hanna Løge Stendal

## *"Alle vi som er her er norske"*

En kvalitativ studie av tre læreres erfaringer med  
anerkjennelse og inkludering av etnisk og  
kulturelt mangfold i skolen.

Masteroppgave i profesjonsrettet pedagogikk

Veileder: Mette Nygård

Mai 2023



Hanna Løge Stendal

*"Alle vi som er her er norske"*

En kvalitativ studie av tre læreres erfaringer med  
anerkjennelse og inkludering av etnisk og kulturelt  
mangfold i skolen.

Masteroppgave i profesjonsrettet pedagogikk  
Veileder: Mette Nygård  
Mai 2023

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap  
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden





# Sammendrag

Temaet for denne studien er anerkjennelse og inkludering av etnisk og kulturelt mangfold, med fokus på læreres muligheter og utfordringer med dette arbeidet. Skolen skal sørge for at alle elever behandles likeverdig, blir inkludert, anerkjent og at ingen opplever diskriminering (Kunnskapsdepartementet, 2017). Likevel viser forskning at elever med minoritetsbakgrunn opplever diskriminering, rasisme og utenforskap i skolen (Antirasistisk senter, 2017; Unicef, 2022). Føringer for hvordan lærere skal anerkjenne og inkludere er på mange måter uklare, og laget rundt læreren kan være en av utfordringene med å få til en anerkjennende og inkluderende praksis.

Denne studien er en kvalitativ studie som er forankret i en sosialkonstruktivistisk forståelsesramme. Jeg har brukt kvalitativt forskningsintervju som metode for å undersøke tre læreres erfaringer med etnisk og kulturelt mangfold i skolen. Dette er gjort med utgangspunkt i problemstillingen: Hvilke muligheter og utfordringer legger føringer for læreres arbeid med anerkjennelse av etnisk og kulturelt mangfold i skolen?

Hovedfunnene i denne studien er at lærere i stor grad skaffer seg kunnskap om arbeidet med anerkjennelse og inkludering av etnisk og kulturelt mangfold gjennom erfaring. Det kom fram at lærere med mange år i læreryrket, i liten grad fikk undervisning om hvordan ulike forhold kan påvirke elever med minoritetsbakgrunns muligheter i skolen da de tok sin utdanning. Et av funnene er at lærerne skulle ønske det hadde vært mer kunnskap å hente i sin studietid, og at ledelsen ved skolen en viktig faktor i å tilrettelegge for anerkjennelse og inkludering av etnisk og kulturelt mangfold i jobben som lærer. Det kom fram av empirien at for å lykkes med en anerkjennende og inkluderende praksis er både kompetanse og menneskesyn i et gjensidig samspill en viktig faktor. Et viktig funn er også at lærerne i stor grad knytter anerkjennelse til inkluderingen av elevenes iboende ressurser, som å fremheve deres språklige og kulturelle bakgrunn. Det kom også fram at lærerne synes det kan være ubehagelig og tabubelagt å snakke om elevenes etnisitet, og at rasisme blant barna kunne forekomme gjennom ytringer basert på biologiske trekk og gjennom diskriminering som skaper et "vi" og "de andre".

Sentralt i dette arbeidet har vært å se studiens funn i lys av teori om blant annet anerkjennelse, inkludering, postkolonial teori, sosiale og kulturelle forskjeller, "vi" og "de andre" i lys av majoritet og minoritet, utdanningspolitiske føringer og rasisme.

# Abstract

The topic of this study is recognition and inclusion of ethnic and cultural diversity, with a focus on teachers opportunities and challenges in this work. The school is responsible for ensuring that all students are treated equally, are included and recognized, and that no one experiences discrimination (Kunnskapsdepartementet, 2017). However, research shows that students from minority backgrounds experience discrimination, racism and exclusion in school (Antirasistisk senter, 2017; Unicef, 2022). Guidelines on how teachers should facilitate recognition and inclusion are often unclear, and the team surrounding teachers can be one of the challenges in achieving an affirming and inclusive practice.

This study is qualitative research grounded in social constructivist principles. I have used qualitative research interviews as the method to examine three teachers' experiences with ethnic and cultural diversity in school. This is done based on the research question: What opportunities and challenges shape teachers' work regarding the recognition and inclusion of ethnic and cultural diversity in school?

The main findings of this study shows that teachers primarily acquire knowledge about the work of recognizing and including ethnic and cultural diversity through experience. It emerged that teachers with many years in the profession received minimal education on how various factors can affect opportunities for students from minority backgrounds during their teacher training. One of the findings is that teachers expressed a desire for more knowledge during their studies, and emphasized the importance of school leadership in facilitating recognition and inclusion of ethnic and cultural diversity post-graduation. The empirical data revealed that competence and a reciprocal interaction of perspectives on human nature play crucial roles in achieving an affirming and inclusive practice. An important finding is also that teachers associate recognition with the inclusion of students' inherent resources, such as highlighting their linguistic and cultural backgrounds. It was also revealed that teachers find it uncomfortable and taboo to discuss students' ethnicity, and that racism among children can manifest through expressions based on biological traits and through discrimination that creates an "us" versus "them" dynamic.

Central to this work has been to interpret the findings of the study in the light of theories on recognition, inclusion, postcolonial theory, social and cultural differences, the "us" versus "them" dynamic in the context of majority and minority, educational policy guidelines, and racism.

# Forord

Etter seks fine studieår i Trondheim er jeg endelig ferdig med studiet, og skal levere en masteroppgave jeg er stolt av å ha gjennomført. Det har vært en spennende prosess, og arbeidet med denne oppgaven har vært svært lærerikt. Når jeg nå skal inn i kontaktlærerrollen ser jeg på det med stor ærefrykt, og gleder meg til å ha min egen gjeng med elever. Etter endt arbeid med denne masteroppgaven er det en håndfull mennesker jeg ønsker å takke.

Takk til mine utrolig dyktige informanter som jeg har lært masse av. Jeg tar med meg all den kunnskap og erfaring dere har delt med meg.

Tusen takk til gjengen fra studiet, alle minner gjennom årene, og ikke minst gode stunder på lesesalen under arbeidet med masteroppgaven.

Tusen takk til mine beste venner som alltid er der når jeg trenger dem. Dere vet hvem dere er.

Tusen takk til mamma som har korrekturlest alle oppgavene mine gjennom studietiden.

Til slutt vil jeg takke min veileder Mette Nygård, som har vært en stor støtte under dette arbeidet, og hjulpet meg med kloke valg når ting har vært vanskelig.

Trondheim, mai 2023

Hanna Løge Stendal



# Innhold

<b>1 Innledning</b> .....	1
1.1 Bakgrunn og tematikk .....	1
1.2 Tidligere forskning .....	2
1.3 Problemstilling .....	4
1.4 Oppgavens disposisjon .....	5
<b>2 Teori</b> .....	6
2.1 Etnisk og kulturelt mangfold- en begrepsavklaring .....	6
2.2 Krysskulturelle barn som risikogruppe.....	7
2.3 Anerkjennelse .....	7
2.4 Inkludering.....	8
2.5 Postkolonial teori .....	9
2.6 "Vi" og "de andre".....	10
2.7 Rasisme i norsk skolekontekst .....	11
2.8 Skolekultur og ledelse av krysskulturelle skoler .....	12
<b>3 Metode</b> .....	14
3.1 En sosialkonstruktivistisk inngang .....	14
3.2 Kvalitativ metode .....	14
3.2.1 Kvalitativt forskningsintervju .....	15
3.2.2 Utvalg og rekruttering av informanter .....	15
3.2.3 Intervjuguide og gjennomføring .....	16
3.4 Analyse.....	18
3.4.1 Lydopptak og transkripsjon .....	18
3.4.2 Analyseprosessen .....	19
3.5 Studiens metodiske refleksjoner.....	20
3.5.1 Kvalitetskrav.....	20
3.5.2 Etiske betraktninger .....	21
<b>4 Presentasjon av empiri og funn</b> .....	23
4. 1 Kunnskap gjennom erfaring.....	23
4.2 Inkludering.....	25
4.2.1 Språklig inkludering .....	25
4.2.2 Kulturell inkludering .....	26
4.3 Rasisme .....	28
<b>5 Drøfting</b> .....	31
5.1 Hvorfor anerkjennelse?.....	31
5.2. Å ta i bruk elevenes iboende ressurser .....	32
5.3 Behovet for en interkulturell praksis i skolen .....	34

5.4 Føringer på systemnivå.....	35
5.5 Mot en antirasistisk skolehverdag.....	38
<b>6 Avslutning</b> .....	42
<b>Litteraturliste</b> .....	44
Vedlegg .....	49

# 1 Innledning

Denne masteroppgaven retter oppmerksomheten mot anerkjennelse og inkludering av etnisk og kulturelt mangfold i skolen. Norge blir stadig et mer sammensatt og kulturelt mangfoldig land, og dagens skole reflekterer i stor grad denne utviklingen. Ved å anerkjenne og verdsette mangfoldet i skolen kan vi bidra til å skape et mer inkluderende samfunn og øke forståelsen og respekten mellom ulike kulturer og grupper. Læreren er en viktig del av denne prosessen og både skolen som institusjon, samfunnet og laget rundt elevene fester stor lit til læreren når det gjelder å bidra til at alle barn skal føle seg inkludert, både faglig og sosialt. Dette er en stor oppgave, og i de kvalitative studiene av etnisk og kulturelt mangfold i skolen, er det gjerne lærernes kompetanse til å håndtere et økende etnisk, religiøst og kulturelt elevmangfold som etterspørres (Midtbøen & Lidén, 2015). Med utgangspunkt i tre læreres erfaringer, undersøker denne studien hvilke muligheter og utfordringer som ligger i anerkjennelse og inkludering av etnisk og kulturelt mangfold i dagens skole.

I innledningen vil jeg presentere studiets bakgrunn og tematikk, for deretter å redegjøre for og konkretisere masteroppgavens problemstilling, samt presentere tidligere forskning. Til slutt vil jeg gi en kort beskrivelse av oppgavens disposisjon.

## 1.1 Bakgrunn og tematikk

Norge er et flerkulturelt samfunn der mennesker fra ulike land, kulturer, lag og sosiale klasser lever sammen. Selv om Norge alltid har hatt innvandring, kan man si at det norske samfunnet har blitt enda mer komplekst de siste tiårene, og at samfunnet er mer sammensatt og mangfoldig enn noen gang før (Røthing, 2020). På 80-tallet bestod Oslo-skolens elevmasse i stor grad av arbeidsinnvandrere som på det tidspunktet hadde bodd mange år i Norge. Det store flertallet av barna kom fra familier som hadde minst like god sosial orden som den typiske norske familie hadde (Høgmo, 2005, s. 9). Siden den gang har det etniske mangfoldet i Norge økt. I dag har innvandrerbefolkningen, i snitt, lavere utdanning, høyere arbeidsledighet og lavere inntekt enn resten av befolkningen (NOU 2011:14). Vi har også et større innslag av barn av flyktinger og asylsøkere. Et passende begrep for å beskrive dagens samfunn er *hypermangfold*, som refererer til det store mangfoldet som finnes i dagens samfunn, samt de store variasjonene som finnes innad i de ulike gruppene av mennesker (Røthing, 2020, s. 17). Denne variasjonen av etnisk og kulturelt mangfold gjenspeiler seg godt i dagens skole.

Det stilles høye krav til lærerens pedagogiske praksis for å få alle barn til å føle seg anerkjent og inkludert i skolen. Dette kan vi se i ulike pedagogiske retningslinjer for lærere, som rammeplaner for lærerutdanningen, stortingsmeldinger, læreplanen og opplæringsloven. I rammeplanen for lærerutdanningen står det at lærerstudentene skal ha ferdigheter i å utvikle et helsefremmende og inkluderende læringsmiljø (Forskrift om plan for grunnskolelærerutdanning, 2016, §2). I læreplanens overordnede del står det at alle elever skal behandles likeverdig, og ingen elever skal utsettes for diskriminering (Kunnskapsdepartementet, 2017). I tillegg står det at ulikhet skal anerkjennes og

verdsettes. Dette kommer også frem i stortingsmelding 6; *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*, der det blant annet står at elevene skal lære om forskjellige språk og kulturer, og utvikle toleranse og respekt for at vi er forskjellige. I meldingen står det også at mangfold skal sees på som en berikelse, og at skolen skal ta vare på mangfoldet (Meld. St. 6 (2019-2020) s. 12).

Selv om regelverket spesifiserer prinsipper og plikter, krever det likevel lokale fortolkninger, skjønn og vurderinger, både når det gjelder hva anerkjennelse og inkludering omfatter, og hvordan man skal arbeide (Eriksen & Lyng, 2018, s. 16). Forskning viser at etniske minoriteter blir diskriminert i skolen og at lærere ikke har tilstrekkelig kompetanse til å møte minoritets elever på måter som anerkjenner de forskjellige og det mangfoldet de representerer (Spernes, 2014; Røthing, 2020; Seeberg, 2011). Forskning viser også til at minoritets elevers erfaringer med rasisme i liten grad anerkjennes av lærere, og at det undervises for lite om rasisme i skolen (Eriksen, 2021; Børgesen, 2022). Forskningen jeg her har vist til, peker på hvordan skolen kan oppleves som en risikoarena for etniske minoriteter, og at det er behov for å gå dypere inn i materien når det kommer til anerkjennelse og inkludering av etnisk og kulturelt mangfold i skolen.

## 1.2 Tidligere forskning

Det er blitt gjort mye forskning innenfor etnisk og kulturelt mangfold, både nasjonalt og internasjonalt. Forskningen har bidratt til å belyse hvordan ulike aspekter av etnisk og kulturelt mangfold har innvirkning på samfunnet, som arbeidsplassen, helsevesenet, og skolen. Innenfor skolekonteksten er det blitt gjort forskning på hvordan lærere opplever og håndterer kulturelt mangfold, samt hvordan krysskulturelle barn selv opplever skolen (Spernes, 2006; Phil, 2010; Eriksen, 2017; Børgesen, 2022). Krysskulturelle barn refererer til barn som har levd eller lever med regelmessig påvirkning fra to eller flere kulturer i en betydelig del av oppveksten sin (Salole, 2018). Videre vil jeg presentere tidligere forskning som er blitt gjort på temaet, som belyser hvordan skolen forholder seg til etnisk og kulturelt mangfold, samt hvordan mange krysskulturelle elever selv opplever skolen. Ettersom denne oppgaven fokuserer på etnisk og kulturelt mangfold i en norsk skolekontekst, vil den tidligere forskningen hovedsakelig bestå av nasjonal forskning gjort på området.

Forskning viser at skolen er den samfunnsarenaen barn og unge opplever mest rasisme, diskriminering og forskjellsbehandling (Antirasistisk senter, 2017). I en rapport om opplevd rasisme blant ungdom utført av Antirasistisk senter fant de ut at av respondentene som oppga at én av eller begge foreldrene var født i et annet land enn Norge, oppga 14,2 prosent at de opplevde urettferdig eller negativ forskjellsbehandling ukentlig mens de gikk på barneskolen (Antirasistisk senter, 2017, s. 4). Et av de mest urovekkende funnene var en gjennomgående tilbakemelding om at skolen skal ha vært dårlig på å følge disse sakene opp, og at det kunne handle om et komplett fravær av oppfølging, eller det kunne handle om en åpenbart mangelfull oppfølging (Antirasistisk senter, 2017, s.4). Lignende funn fant de ut i et forskningsprosjekt utført av UNICEF (2022) om hva barn mener om rasisme. For det første kom det fram at rasisme lever i beste velgående, selv om året er 2022. For det andre ble det vist til at 67% av barna



som deltok i undersøkelsen mente at de som bestemmer i Norge ikke gjør nok for å stoppe rasisme, og for det tredje: mange mente at lærere må begynne å ta rasisme seriøst og lære mer om det i skolen (Unicef, 2022, s. 10).

Spernes (2014) har undersøkt om elever med innvandrerbakgrunn har fått anerkjennelse for sin doble kulturtilhørighet i skolen, og om anerkjennelsen, eventuelt manglende anerkjennelse, kan ha sammenheng med lærerens flerkulturelle kompetanse. I studien kom det fram at elevene følte at skolen hadde lite kunnskap om og forståelse for kulturer forskjellige fra den tradisjonelle norske kulturen (Spernes, 2014, s. 185). Det ble påpekt at kunnskap om flerspråklig og flerkulturell pedagogikk er vesentlig for at elever med innvandrerbakgrunn skal oppleve anerkjennelse (Spernes, 2014).

Skutnabb-Kangas (1990) viser til at økt innvandring har bidratt til at det i Norden har utviklet seg en raffinert form for rasisme: Vi bedømmer minoritetsbefolkningen på deres språklige kompetanse og kulturelle bakgrunn, og utdanningsinstitusjonene "kveler" minoritetsbarna språk og usynliggjør deres kulturelle utgangspunkt. Lignende uttalelser finner man i Phil (2010) sin forskning, som sier at anerkjennelse av minoritetselvers språklige og kulturelle bakgrunn blir begrenset av manglende statlig og politisk prioritering (s. 52).

Forskning viser at elever som møter en skole hvor lærere har flerkulturell kompetanse og der opplæringstilbudet er tilpasset deres behov, vil ha større sjanse for å oppleve inkludering og lykkes i skolen, uavhengig av bakgrunn (Persson & Persson, 2012). Annen forskning viser også at krysskulturelle barn kan streve med å bli inkludert, og væremåter som skiller seg ut fra det som er vanlig blant norsketniske barn, kan føre til utestengelse fra fellesskapet med jevnaldrende (Fangen, 2009; Steen-Olsen, 2013; Hauge, 2014; Midtbøen & Lidén, 2015). Dette kan for eksempel knyttes til språk. Språk er en viktig del av å ta del av fellesskapet, og letter individets mulighet for å bli inkludert (Strand et al., 2018). En studie utført av Irmelin Kjelsaas og Marlene Øverbekk (2022) viser at andrespråks elever beskriver at de har opplevd det som utfordrende å få innpass i jevnaldningsfellesskap på skolen, og peker på norskferdigheter som den viktigste årsaken. Elevene opplevde norskferdigheter som avgjørende både for innpass, deltakelse, tilskrivning av attraktive identitetsposisjoner og etablering av relasjon med de norskspråklige medelevene (Øverbekk & Kjelsaas, 2022, s. 83).

Seeberg (2011) viser til at det er mangelfull forskning på tiltak og praksiser som bidrar til å bekjempe etnisk diskriminering av barn og unge, og at det er behov for slik forskning som kan formidle tiltak skolen som organisasjon kan ta i bruk. I etterkant av Seeberg sine uttalelser viser forskning at en interkulturell praksis kan på mange måter være veien å gå for å oppnå en skole som er for alle. Solbue viste i sin studie at i de klassene der lærerne implementerte interkulturell pedagogikk, var skillet mellom "innvandrere" og etnisk norsk ikke til stede (Solbue, 2014, s. 52).

Forskningen jeg har pekt på til nå viser til at det er utfordringer knyttet til etnisk og kulturelt mangfold i den norske skolen. Både ved hvordan statlige og politiske føringer legger til rette for skolens arbeid, hvordan skolen tilrettelegger og utfører sin praksis innenfor de gitte rammene og hvilken kompetanse læreren har i en skolehverdag med økt etnisk og kulturelt mangfold.

## 1.3 Problemstilling

Med utgangspunkt i forskningen jeg har presentert om etnisk og kulturelt mangfold i skolen, ønsket jeg å utforske hvordan lærere erfarer at de anerkjenner og inkluderer dette mangfoldet i sin praksis. I den sammenheng har jeg med bakgrunn i tre læreres erfaringer utarbeidet følgende problemstilling: *Hvilke muligheter og utfordringer legger føringer for læreres arbeid med anerkjennelse av etnisk og kulturelt mangfold i skolen?*

Med etnisk og kulturelt mangfold sikter jeg til den variasjonen av erfaringer krysskulturelle barn har med seg inn i skolen, som bidrar til at de på ulike måter kan falle utenfor majoritetens fellesskap. I henhold til problemstillingen vil ikke teksten prøve å gi svar på hva slags formell eller uformell kompetanse lærerne har, men hvordan og hvorfor man må jobbe med anerkjennelse og inkludering av etnisk og kulturelt mangfold, og hvilke føringer som enten skaper hindringer, eller muligheter for den jobben.

Hovedbegrepene som blir brukt for å løfte frem arbeidet med etnisk og kulturelt mangfold er anerkjennelse og inkludering. Anerkjennelse og inkludering er gjerne begreper som blir brukt om hverandre når man snakker om hvordan man skal implementere en praksis i skolen der alle elever opplever tilhørighet, trygghet og mestring. Jeg kommer også til å bruke begrepene om hverandre, da anerkjennelse og inkludering bygger på hverandre. Jeg ser likevel på anerkjennelse som et mer overbyggende begrep for inkludering; at inkludering er små skritt på veien mot anerkjennelse. Anerkjennelse og inkludering har blitt kritisert for å være såkalte "pyntebegrep", som ikke bidrar til å skape holdningsendrende arbeid i skolen, og er overfladiske (Bjordal, 2018).

Jeg velger likevel å argumentere for at anerkjennelse og inkludering ikke nødvendigvis trenger å være overfladiske begrep. Anerkjennelse er et stort begrep som rommer flere ulike prosesser som et individ må erfare og oppleve for å oppnå selvrealisering (Honneth, 2008). Dette er knyttet til sfærene kjærlighet, rettigheter og sosial verdsetting som blir nærmere redegjort for siden. For å oppnå dette må læreren ta i bruk elevene sine ressurser, blant annet gjennom inkludering. Inkludering handler om den subjektive følelsen et individ har av å ha en naturlig plass i fellesskapet (Uthus, 2020, s. 111). For å hindre at anerkjennelse og inkludering blir sett på som overfladisk, må de som jobber i skolen forstå hva som ligger bak et slikt begrep. Empirien i denne studien viser også at anerkjennelse og inkludering er viktige aspekter ved læreres arbeid med etnisk og kulturelt mangfold. All pedagogisk tenkning og praksis må bygge på kunnskap om hva det er å være barn i vår tid, og hva barn trenger av faglig og sosial læring for å utvikle et godt selvverd og god helse: Slik anerkjenner vi barn (Jordet, 2020, s. 29). Jordet (2020) hevder at det er kun på denne måten skolen kan ivareta sitt samfunnsmandat i henhold til opplæringslovens formålsparagraf og skolens læreplan. I lys av dette er anerkjennelse og inkludering langt fra overfladiske begrep, men heller en pedagogisk praksis som må implementeres i alle aspekter i den norske skolen.

## 1.4 Oppgavens disposisjon

Masteroppgaven består av 6 kapitler. I kapittel 2 tar jeg for meg det teoretiske grunnlaget oppgaven bygger på for å ramme inn analysen. Kapittel 3 omhandler oppgavens metodiske grunnlag, analyseprosessen og studiens metodiske refleksjoner rundt reliabilitet, validitet og overførbarhet, samt etiske refleksjoner. I kapittel 4 presenterer jeg empirigrunnlaget og funnene jeg har kommet frem til. Deretter kommer kapittel 5, som drøfter empirien i lys av det teoretiske grunnlaget, samt tidligere forskning. Avslutningsvis kommer kapittel 6, som oppsummerer studiet, gir en konklusjon på studiens hovedfunn og løfter frem videre forskning på temaet.

## 2 Teori

I denne delen av oppgaven skal jeg presentere teoretiske perspektiver som kan bidra til å drøfte lærernes muligheter og utfordringer med anerkjennelse og inkludering av etnisk og kulturelt mangfold i skolen. Det vitenskapsteoretiske rammeverket til studiet er knyttet til anerkjennelsesteorien til Axel Honneth (2008). Jeg har likevel i hovedsak benyttet meg av Arne Nikolaisen Jordet (2020) sin bok *Anerkjennelse i skolen- en forutsetning for læring*, for å kunne gi en bredere forståelse av hvordan anerkjennelsesteorien til Honneth er en fundamental nødvendighet for barn og unge i skolen i dag. Deretter kommer en redegjørelse for begrepet *krysskulturelle barn*, samt hvorfor de kan være en risikogruppe i skolen. Så kommer en beskrivelse av anerkjennelsesteorien til Honneth (2008), og deretter en redegjørelse av inkludering. Videre redegjør jeg for postkolonial teori, "vi" og "de andre"-problematikken, og til slutt en teoretisering av rasisme i norsk skolekontekst og en kort beskrivelse av skolekultur og ledelse av krysskulturelle skoler.

### 2.1 Etnisk og kulturelt mangfold- en begrepsavklaring

Når jeg i denne oppgaven skal omtale etnisk og kulturelt mangfold, er det viktig å ha en begrepsavklaring der jeg redegjør for hva jeg legger i begrepene som brukes gjennom oppgaven. Begrepene man bruker forteller om våre bevisste eller ubevisste holdninger, men de kan også fortelle noe om kunnskapen vår (Spernes, 2012, s. 90). For eksempel viser Spernes (2012) til at det er viktig å velge begreper som ikke bidrar til stigmatisering, stereotypisering eller krenkelser.

Selve betegnelsen etnisk og kulturelt mangfold er gjerne blitt et samlebegrep for fellesreferansen til en variasjon av etniske og kulturelle grupper innenfor et samfunn, befolkning eller miljø, som i dette tilfellet er skolen. Etnisitet refererer til kulturelle aspekter som identitet, tilhørighet, religion, verdier, praksiser, forestillinger og vaner som er spesifikke for en gruppe mennesker (Eriksen, 2017, s. 13). Man kan også si at etnisitet refererer til grupper som går ut fra at de har forskjellig opprinnelse og som betrakter seg som mer eller mindre kulturelt forskjellige (Eriksen, 2001). Det kan også referere til biologiske kjennetegn, og forskeren Stuart Hall påpeker at biologiske kjennetegn vil alltid være en måte å forstå etnisitet på, fordi når man ser menneskers "rase", assosieres dette ofte med kulturell ulikhet (Hall, 2000, referert til i Eriksen, 2017, s. 13). Kultur refererer til det som gjør kommunikasjon mulig, altså de tankemønstrene, vanene og erfaringene som mennesker har felles og som gjør at vi forstår hverandre (Eriksen, 2001). Når jeg i denne oppgaven refererer til etnisk og kulturelt mangfold vil henvisningen være til den variasjonen av erfaringer elevene har med seg fra deres etniske og kulturelle bakgrunn, som både gjør oss like, men også forskjellige. Etnisk og kulturelt mangfold vil altså referere til det overordnede skolen må jobbe for å anerkjenne og inkludere på et systemnivå, mens krysskulturelle barn refererer til selve eleven i skolen på en individnivå.

## 2.2 Krysskulturelle barn som risikogruppe

Krysskulturelle barn er et begrep som åpner opp for flere spørsmål enn svar. Begrepet refererer til barn som i tillegg til å være norske, også har annen kulturbakgrunn og flere ulike innflytelser i sin oppvekst (Salole, 2018, s. 36). Begrepet bidrar til å se mot det unike ved et individ, og det har en forutsetning for at man må bli kjent med barnet for å vite hvordan de definerer seg selv. Salole (2018) viser til at begrepet "flerkulturell" for eksempel gir assosiasjoner til lett identifiserbare deler som kan plukkes ryddig fra hverandre, mens "krysskulturell" viser til den unike sammensmeltningen eller miksen av verdenssyn som er kjernen i disse barnas oppvekst og utvikling (s. 37).

Det finnes flere ulike grunner til at krysskulturelle barn er en sosialt utsatt gruppe i skolen. Det kan for eksempel være på grunn av språk, sosial ulikhet og sosioøkonomisk status. Skutnabb-Kangas (1990) knytter disse tre sosiale og kulturelle forskjellene til det hun kaller for "mangelteorier". Hun kaller de ulike manglene for *handicap*, men jeg velger å kalle disse for *mangel* da jeg synes det er et mer passende ordbruk. Mangelteorien går ut på at krysskulturelle barn kan ha et språklig mangel, som handler om manglende kunnskaper på majoritetsspråket, et sosialt mangel, som handler om at barnets foreldre kommer fra de laveste sosiale klassene, og et kulturelt mangel, som handler om at barnets kulturelle bakgrunn ikke samsvarer med majoritetens normer og forventninger (Skutnabb-Kangas, 1990, s. 129-134). Midtbøen & Lidén (2015) hevder at man må se sosioøkonomiske og sosiokulturelle forhold, som skolens etniske sammensetning, elevenes motivasjon og skoleatferd, samt holdninger til skole og utdanning blant foreldre og barn i sammenheng med hverandre for å kunne forklare forskjeller mellom etnisk norske barn og krysskulturelle barn.

## 2.3 Anerkjennelse

Når jeg her skal vise til anerkjennelsesbegrepet, tar jeg utgangspunkt i den tyske sosialfilosofen Axel Honneth sin anerkjennelsesteori. Honneth (2008) sin forståelse av anerkjennelse er knyttet til en dialektisk relasjonstenkning, som vil si at mennesket trer inn i og lever sitt liv i en sosial og kulturell sammenheng. Altså kan man si at den enkeltes utvikling skjer i et gjensidig samspill mellom individet og dets miljø (Jordet, 2020, s. 25). Når et menneske erfarer anerkjennelse, legger det grunnlaget for moralske og intersubjektive betingelser, som bidrar til en sunn identitetsdannelse. Dette er, i følge Honneth, en forutsetning for at mennesket skal kunne bli en fri og selvbestemt aktør i eget liv (Jordet, 2020, s. 24).

I sin bok *Kamp om anerkjennelse* beskriver Honneth (2008) at anerkjennelse er knyttet til tre ulike livssfærer; privatlivet, offentligheten og den sosiale sfæren. Disse sfærene omhandler henholdsvis kjærlighet, rettigheter og sosial verdsetting, og er alle viktige for utviklingen av individets identitet og selvforståelse. Med kjærlighet mener ikke Honneth romatiske relasjoner, men alle sterke følelsesmessige bindinger mellom personer (Honneth, 2008, s. 104). Anerkjennelse i form av rettigheter handler om at alle individer har like rettigheter, der rettssystemet ikke skal tillate unntak eller privilegier for enkeltpersoner (Honneth, 2008, s. 118). Anerkjennelse innenfor sosial verdsetting vil si

at alle skal oppleve at egenskapene som gjør oss forskjellige, samt ferdigheter og presentasjoner skal gis verdi innenfor et sosialt fellesskap (Honneth, 2008, s. 131). For å utvikle en trygg selvforståelse er det nødvendig å oppleve anerkjennelse i alle de tre livssfærene, samtidig som det er viktig å møte andre med anerkjennelse.

For barn i den norske skolen, blir mesteparten av hverdagen deres tilbragt i det sosiale og kulturelle miljøet på skolen. Altså vil barnets utvikling i stor grad skje innenfor den skolekulturen de tar del av. Barn som møtes med anerkjennelse, vil imidlertid også selv lære å anerkjenne andre (Jordet, 2020, s. 25). Dette kan man knytte til viktigheten av at barn blir møtt av anerkjennende voksne i skolen, som vil generere at barna lærer seg å anerkjenne sine medelever. Honneth (2008) knytter individets erfaringer med anerkjennelse fra andre mennesker som betingelsen for "det gode liv", som vil si fri og vellykket selvrealisering. Denne gjensidigheten i anerkjennelse kan man igjen knytte til en normativ teori om "det gode samfunn", og det er tross alt skolens samfunnsoppdrag å danne gode medborgere. Dette illustrerer hvordan Honneths anerkjennelsesteori burde danne grunnlaget for den pedagogiske praksisen både på individperspektiv, men også systemperspektivet i dagens skole. Anerkjennelse og krenkelser skjer ikke bare på individnivå, men også på systemnivå (Jordet, 2020, s. 132). Krenkelser på systemnivå er det som kan refereres til som institusjonell diskriminering (Phil, 2010).

Det motsatte av anerkjennelse er det Honneth (2008) knytter til begrepet krenkelser. Krenkelser er ifølge Honneth knyttet til rettighetstap, eksklusjon og kulturell nedvurdering av en livsform (Honneth, 2008, s. 144). Slike krenkelser har ofte sammenheng med barns samlede sosiale og kulturelle bakgrunn (Jordet, 2020, s. 26). Dette vil si at de elevene som utsettes for krenkelse i skolen, som for eksempel rasisme, fordommer, avvising, eller dårlige mulighet til å ta i bruk sine iboende ressurser, kan gi økt sårbarhet for psykisk og fysisk sykdom (Jordet, 2020, s. 26). Honneth (2008) mener at for å avdekke krenkelser, er det nødvendig å ha anerkjennelse som utgangspunkt. I lys av dette er det interessant å se på mulighetene og utfordringene lærere har for å skape en anerkjennende praksis for krysskulturelle barn, som har større sannsynlighet for å oppleve krenkelser i skolen.

## 2.4 Inkludering

Inkludering har de siste tiårene vært et sentralt tema i norsk skole og utdanningspolitikk. Inkludering har gått fra å være noe som var forbeholdt barn med spesielle behov, til å gjelde alle barn uavhengig av psykisk, kognitiv og sosial bakgrunn (Qvortrup & Qvortrup, 2018, s. 803). Det er komplisert å kunne gi en eksplisitt definisjon av begrepet inkludering. I hovedsak kan man si at inkluderingsbegrepet springer ut av en ide om rettigheter, sosial rettferdighet for og solidaritet med sårbare og marginaliserte grupper opp gjennom vår historie (Arnesen, 2020). I stortingsmelding 6 blir inkludering i skolen definert som at alle barn og elever skal oppleve at de har en naturlig plass i fellesskapet (Meld. St. 6 (2019-2020) s. 11).

For at man som lærer skal kunne arbeide helhetlig med en inkluderende pedagogisk praksis, må man ha en forståelse for at det handler om mer enn en ide om at "alle skal med". Det ligger større prosesser bak begrepet, som handler om lærerens, skolens,

politikkens og subjektets betydning for inkluderings- og ekskluderingsprosesser. Disse prosessene kan sees på som dynamiske elementer som virker sammen (Arnesen, 2020). Det *politiske perspektivet* handler om hvordan inkludering er definert og aktualisert i politiske styringsdokumenter, økonomiske overføringer, ressursfordeling og kontroll over samfunnsinstitusjonene, og i dette tilfellet da skolen (Arnesen, 2020, s. 26). Det *institusjonelle perspektivet* går på hvordan skolen organiseres, drives og forvaltes innenfor de lovene, reglene og forskriftene som gjelder (Arnesen, 2020, s. 26). Det *relasjonelle perspektivet* handler om den faktiske sosiale og pedagogiske samhandlingen i møte mellom lærer og elev, ulike profesjoner og kolleger. Det handler også om hva som er lærerens ønske for sin inkluderende virksomhet, og det som faktisk er mulig innenfor de rammene som er satt av skolen (Arnesen, 2020, s. 27). Det subjektive perspektivet dreier seg om subjektets opplevelse av å høre til, delta og bli anerkjent (Arnesen, 2020, s. 27). Dette er faktorer knyttet til inkludering som skaper både muligheter og barrierer for læreres inkluderende pedagogiske praksis.

For å utvikle en inkluderende skole trengs det lærere med personlig integritet, selvinnsikt og engasjement parett med selvstendighet, ansvar og evnen til å reflektere (Arnesen, 2020, s. 15). Studier viser at læreren er den viktigste faktoren med tanke på elevenes opplevelse av tilhørighet og inkludering (Strand, Berge & Steen-Olsen, 2018, s. 116). Arnesen (2020) påpeker at man særlig må ha oppmerksomhet på mangfoldet i skolen, og hvilken betydning en selv har som lærer for å skape et raust og inkluderende læringsmiljø.

Hauge (2014) påpeker at på ressursorienterte, krysskulturelle skoler er de opptatt av at alle elever skal kjenne seg igjen og kunne identifisere seg med skolen og dens innhold. Hun viser til at opplæringen må tilpasses elevenes behov for tospråklig opplæring, men også at man sørger for at det flerkulturelle inkluderes visuelt på skolen. Synliggjøring av flere språk i klasserommet, som for eksempel ved å ha skjønnlitteratur på flere språk, og hilsener på ulike språk på veggen kan bidra til normalisering av ulike språksammensetninger i en elevgruppe (Hauge, 2014; Chow & Cummins, 2003).

## 2.5 Postkolonial teori

Anerkjennelse handler på mange måter om at man må røske opp i forforståelser som skaper forskjeller mellom elevene, og som gjør at krysskulturelle barn opplever diskriminering og rasisme i skolen. For å forstå hva som ligger bak rasisme, kan det være nyttig å se problematikken i et samfunnshistorisk perspektiv. Edward Said ga for første gang ut boken sin *Orientalismen- vestlige oppfatninger av Orienten* i 1978. Boken var et viktig bidrag inn i forståelsen av hvordan Vesten og Østen er blitt oppfattet som to motpoler. Orientalismen er minst like viktig i dag, og har vært et viktig bidrag inn i postkoloniale studier. Postkolonial teori går i hovedsak ut på at kolonitiden bidro til å skape et skille der vesten har skapt et bilde av seg selv som overlegne, og satt seg i en hierarkisk posisjon overfor orienten (Said, 2004 [1978]). Said hevdet at våre forestillinger om kulturelle forskjeller mellom Vest og Øst er produsert av europeiske tradisjoner som har laget sine egne fortellinger der Vesten er sivilisert og intelligent, mens Østen er eksotisk og mindre intelligent. Det å være en hvit mann ble sett på som

en form for myndighet man forventet at ikke-hvite bøyde seg for, og det ble et stort skille mellom "vi", altså Vesten, og "dem"; Østen (Said, 2004 [1978]).

Said utfordrer med sin bok til å tenke kritisk rundt kulturelle, ideologiske og psykologiske strukturer som har oppstått i kjølvannet av imperialismen. Kolonitiden kan man se i en forlengelse av noen av de verste overgrepene mot mennesker i moderne historie, som Apartheid, Holocaust, forsøket på etnisk rensing av muslimer i Bosnia på 1990-tallet, folkemordet i Rwanda i 1994, det rasistisk motiverte drapet på norske Benjamin Hermansen i 2001 og drapet på norske Johanne Ihle Hansen, som ble skutt av sin stebror Philip Manshaus i 2019 fordi hun hadde en annen hudfarge enn hvit (Williamson, 2021).

Diangelo (2018) peker på hvordan hvite mennesker sosialiseres inn i en dyp internalisert følelse av overlegenhet som de enten er uvitende om eller aldri kan innrømme for seg selv. Diangelo (2018) hevder at hvite mennesker har en innebygd fordel og tildelt dominans, noe man kan se i sammenheng med postkolonial teori. Gitt hvor sjelden hvite opplever ubehag knyttet til rase i et samfunn de dominerer, har de ikke hatt behov for å bygge opp sin rasestyrke. Med rasestyrke tolker jeg det Diangelo sier som en form for erfaring med ubehagelige situasjoner og samtale om rase. På den måten blir hvite mennesker svært sårbare i samtaler om rasisme. Dette kan man for eksempel se i sammenheng med forskning som viser til at lærere synes det er ubehagelig å adressere rasisme i klasserommet, eller unngår å gripe inn i situasjoner der det trengs (Seeberg, 2011; Svendsen, 2014; Midtbøen, 2014)

## 2.6 "Vi" og "de andre"

"Vi" og "de andre" refererer til en tendens til å dele samfunnet inn i to grupper - en gruppe som er inkludert og akseptert, og en annen gruppe som er ekskludert og sett på som annerledes eller fremmede (Eriksen, 2017). Dette kan føre til stereotyper, fordommer og diskriminering. "Vi" og "de andre" er ofte knyttet til ulikheter som kultur, religion, språk, etnisitet, kjønn, funksjonshemming, men også andre faktorer (Berreby, 2008, s. 10). Når jeg i dette studiet refererer til "vi" og "de andre" er det i sammenheng med etnisitet, kultur, språk og religion. I boken *Us and them: The science of identity* hevder forsker og forfatter David Berreby (2008) at alle mennesker sorterer seg selv og andre inn i ulike kategorier, som de bruker til å forutse fakta om andre mennesker, samt bruke som veileder i hvordan de selv burde oppføre seg. Berreby (2008) poengterer også at vi bruker disse kategoriene til å fordele muligheter og privilegier, så vel som grusomhet og elendighet.

Sosialantropolog Marianne Rugkåsa (2008) er også inne på det samme som Berreby, når hun hevder at minoritetsgrupper preges og påvirkes av strukturelle maktforhold, og at de har mindre makt til å påvirke disse strukturene enn sterkere grupper (Rugkåsa, 2008, s. 79). På den måten influeres minoriteter av majoritetens interesser og virkelighetsforståelse. Majoriteten blir altså "vi" mens "de andre" blir minoriteten. Det blir dermed til stadighet majoriteten som får fordele muligheter og privilegier (Steen-Olsen, 2013). I noen tilfeller kan slike strukturelle opprettholdelser snu innenfor miljøer, som for eksempel skoleklasser der majoriteten er krysskulturelle, mens minoriteten er etnisk



norske (Eriksen, 2017). Forestillinger om "vi" og "de andre" sett i lys av postkolonial teori kan ha sin rot i ulike sider ved samfunn og kultur, som vil si at minoritetstilhørighet knyttet til hudfarge, språk, kultur og religion i nesten alle mulige sammenhenger sementeres som et mindreverdige "de andre" (Høgmo, 2005, s. 47).

I dagens skole er dette høyst aktuelt, da forskning viser at krysskulturelle barn til stadighet blir utsatt for diskriminering, marginalisering og rasisme (Antirasistisk senter, 2017; Unicef, 2022; Lippe, 2021). Det går ikke an å snakke om hvordan man kan anerkjenne etnisk og kulturelt mangfold, uten å vise til hvorfor det er så viktig og aktuelt. Denne "vi" og "de andre"-problematikken finnes i skolen, og bidrar til at elevene bevisst og ubevisst ser etter ulikheter som opprettholder avstand til hverandre, og gjør at slike maktstrukturer opprettholdes. Nettopp derfor er det viktig at lærere jobber anerkjennende med etnisk og kulturelt mangfold for å viske ut denne problematikken. Forskning viser at i klasser der lærerne legger vekt på å fremme det etniske og kulturelle mangfoldet, ved å bruke bakgrunnen til elevene aktivt og dialogbasert, samt at de kjenner godt til elevenes kulturelle bakgrunn, er "vi" og "de andre"-problematikken nesten ikke tilstede (Solbue, 2014). Til sammenlikning er de klassene med lite fokus på inkludering og læringsmiljø også de med det mest tydelige skillet mellom "innvandrere" og "norsk" (Solbue, 2014).

## 2.7 Rasisme i norsk skolekontekst

Når jeg her skal vise til rasisme i en norsk skolekontekst, vil ikke det si at jeg påstår at den norske skolen er forankret i rasisme. Det jeg ønsker å få fram er hvordan rasisme kan være implisitt til stede innenfor skolen som institusjon. Hauge (2014) påpeker at det er vanskelig å unngå fenomenet rasisme når minoriteters situasjon i norske institusjoner skal beskrives, noe som også kommer frem av oppgavens empiri. Jeg skal vise til forskning og teori som på mange måter illustrerer hvorfor det for mange lærere kan være vanskelig å jobbe anerkjennende med etnisk og kulturelt mangfold, rett og slett fordi det finnes hindringer i skole- og utdanningssystemet. Det er noe vi alle må være bevisste for å jobbe mot forskjellsbehandling, diskriminering, marginalisering, skjeve maktforhold og krenkelser; begreper som på mange måter kan være underoverskrifter under hovedoverskriften: Rasisme.

Rasisme er et begrep som både betegner grusomme hendelser, urettferdighet og lidelse gjennom tidene, men er også en beskrivelse av hendelser, ytringer og holdninger av mindre oppsiktsvekkende art (Bangstad & Døving, 2015, s. 10). Hvordan man definerer rasisme kan variere, og det kan også være vanskelig å definere fordi det finnes ulike grader av rasisme, og ulike former for rasisme. Man kan knytte det til historien, som eksempelet med Apartheid, eller til norsk hverdagsrasisme, som kan være kommentarer på utseende, religion eller kultur (Bangstad & Døving, 2015). Det finnes derfor mange ulike definisjoner av rasisme, men felles for disse er en vektlegging av at man deler mennesker inn i grupper, der noen anses som bedre enn andre. Et eksempel på en slik definisjon finner man i boken *Mangfoldskompetanse og kritisk tenkning- Perspektiver på undervisning* av Åse Røthing (2020) : Rasisme handler om forståelsesmåter og strukturer som skaper og reproducerer hierarkier, slik at noen grupper mennesker forstås som og behandles som mer verdt enn andre (s. 40).

I sin bok *Etnisk mangfold i skolen- det sakkyndige blikket*, hevder Pihl (2010) at hovedregelen i Norge er at innvandrede minoriteter har rett til samme utdanning som den norske majoriteten, som vil si utdanning i og på norsk, på grunnlag av norsk kultur (Pihl, 2010, s. 55). Pihl refererer til læreplanens generelle del, som på den tiden Phil skrev boken, var læreplanen som ble innført i 2006. Det hun sier om den, er at den ekskluderte innvandrerbefolkningens historiske betydning for utviklingen av det vi i da definerte som norsk kultur (Phil, 2010). Siden den gang har læreplanen gått gjennom endringer, og i dag er det læreplanen fra 2020 som gjelder. Kan man i dag fortsatt se på Phil sine funn som aktuelle? Ifølge Larsen (2021) sin analyse av fremstillingen av kulturelt mangfold i læreplanene gjennom tidene kan man det. I analysen kommer det frem at LK20 sitt verdigrunnlag, som de andre læreplanene, er basert på kristen og humanistisk arv og tradisjon. Larsen hevder at det kommer tydelig frem at andre religioner og livssyn blir plassert i bakgrunn av majoriteten (Larsen, 2021, s. 51). Dette viser til forhold i det norske utdanningssystemet som bidrar til å opprettholde "vi" og "de andre"-problematikken.

Det er likevel viktig å påpeke at det i kunnskapsløftet sin overordnede del også står om hvor viktig det er å anerkjenne og verdsette ulikhet, at alle elever skal erfare at å kunne flere språk er en ressurs og at det skal jobbes mot fordommer og diskriminering (Kunnskapsdepartementet, 2017). I tillegg står det at respektløse og hatefulle ytringer skal ikke aksepteres i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). Det vies dog ingen plass til å nevne rasisme (Eriksen, 2021). Eriksen (2021) påpeker at utelukkelsen av begrepet ikke tyder på manglende erkjennelse av at diskriminering og utenforskap er utfordringer for skolen, men at rasisme ikke anses som et relevant begrep for å fange det opp.

## 2.8 Skolekultur og ledelse av krysskulturelle skoler

Skolekulturer beskrives ofte gjennom dens innhold som handler om kollektive normer, verdier og virkelighetsoppfatninger som har vokst frem gjennom medlemmenes samhandling over tid (Jahnsen, 2013). Ledelsen er den viktigste kulturskaperen i skolen og hva som verdsettes kommer til uttrykk gjennom organisasjonens rekrutterings-, belønnings- og karrieresystem (Jahnsen, 2013). Man kan se dette i lys av de fem kanalene Schein (2010) mener at ledelsen påvirker skolekulturen: Hva ledelsen retter oppmerksomheten mot, måler og kontrollerer i organisasjonen, lederes reaksjoner på kritiske hendelser og kriser, bevisst rollemodellering, veiledning og trening, kriterier for fordeling av belønning og status og kriterier for rekruttering og seleksjon, forfremmelse, pensjonering og avskjedigelse.

Hvordan skoleledere og lærere på best mulig måte kan bidra til kvalitet i skolen er en gjentakende diskusjon i den utdanningspolitiske debatten (Møller, 2013). Shaw (2003) sier at lederskap må handle om å fremheve hverandres kunnskap og slippe løs personalets lidenskap for å bedre oppfylle målene til organisasjonen. På skoler med etnisk og kulturelt mangfold må målene til skolen være knyttet til å sikre suksessen til de som er dårlig stilt i henhold til de kravene som er laget på majoritetens betingelser (Shaw, 2003). Shaw (2003) mener at ledelsen ved en skole må legge til rette for at alle

lærere er forberedt og kapable til å anerkjenne etnisk og kulturelt mangfold (s. 98). Dette vil man for eksempel kunne oppnå med en samarbeidskultur, som kjennetegnes ved at kollegiet spiller på hverandres styrker, lærer av hverandre, og fremmer ny og utvidet forståelse (Hargreaves, 1996). Skoleledelsen må likevel kunne legitimere hvordan de utøver innflytelse i organisasjonen, og er da avhengig av hva som gjelder på statlig og kommunalt nivå (Møller, 2013). Skolekultur og påvirkningen fra offentlige institusjoner som forvalter skolens samfunnsmandat er det jeg videre refererer til som systemnivå.

## 3 Metode

I denne delen av oppgaven skal jeg redegjøre for de metodiske valgene jeg har tatt for å kunne svare på problemstillingen min: Hvilke muligheter og utfordringer legger føringer for læreres arbeid med anerkjennelse av etnisk og kulturelt mangfold i skolen? For å kunne svare på problemstillingen ble det viktig å få frem erfaringer og synspunkt fra lærere som jobber i skolen. Med det som utgangspunkt valgte jeg å benytte meg av kvalitativ forskningsmetode, der jeg utførte tre semistrukturerte forskningsintervju. Jeg skal starte kapittelet med å redegjøre for oppgavens kunnskapssyn, før jeg videre vil argumentere for valg av metode. Deretter vil jeg redegjøre for utvalget av informanter, hvordan jeg samlet inn datamaterialet, og hvordan dette har blitt analysert. Avslutningsvis vil jeg argumentere for hvordan jeg har gått frem for å kvalitetssikre studien, samt hvilke etiske refleksjoner som har forekommet underveis.

### 3.1 En sosialkonstruktivistisk inngang

Det er lærernes erfaringer, virkelighet og møter med mennesker som skaper grunnlaget for den kunnskapen de har delt i samhandling med meg, og min egen kunnskap og erfaringer. Det at kunnskap blir konstruert av mennesker som deltar i bestemte sosiale situasjoner, sammenfaller med et sosialkonstruktivistisk kunnskapssyn (Thagaard, 2018, s. 40). Lærere deltar daglig i sosiale situasjoner der de får kunnskap basert på sine møter med menneskene de samhandler med. De er del av en skolekultur, der møter med elever, foreldre, kolleger og andre som tar del av skolehverdagen skaper fundamentet for deres kunnskap. Sosialkonstruktivismen fremhever det kulturelle ved kunnskapen vår, og legger til grunn at vår forståelse er preget av den kulturen vi lever i (Thagaard, 2018). Kunnskapen i min forskning blir altså til i møte mellom meg og informanten i selve intervjusituasjonen, med den erfaringen og kunnskapen lærerne har med seg fra sin skolekultur. I tillegg til skolekulturen, er også temaet for intervjuet, etnisitet og kultur, og hvordan man ser på det, noe som skapes gjennom sosiale prosesser. Det vil si at lærerne sine erfaringer, tanker og virkelighet omkring etnisitet og kultur også kan være knyttet til den kulturen de tar del av utenfor skolen. Altså kan lærerne ha ulik oppfatning av samme fenomen, til tross for at de tar del av samme kultur på jobb (Tjora, 2017).

### 3.2 Kvalitativ metode

For å kunne utforske hvilke utfordringer og muligheter det ligger i arbeidet med anerkjennelse av etnisk og kulturelt mangfold i skolen, har jeg gjennomført et kvalitativt forskningsstudie. I motsetning til kvantitativ forskning, legger kvalitativ forskning vekt på forståelse i stedet for forklaring, nærhet til dem man forsker på, med en åpen interaksjon mellom forsker og informant heller enn avstand til sine informanter, og data i form av

tekst heller enn tall, med en induktiv fremgangsmåte (eksplorerende og empiridrevet) heller enn en deduktiv (teori- og hypotesedrevet) (Tjora, 2017, s. 24). Som Thagaard (2018) påpeker er altså en viktig målsetting med kvalitative tilnærminger at man oppnår en forståelse av et sosialt fenomen. I kvalitativ metode er man tett på informantene, og man benytter seg gjerne av den type metode for å kunne uttale seg spesifikt om sosiale fenomener innenfor et avgrenset område (Johannessen, Christoffersen & Tufte, 2016). Metodevalg er derfor sterkt knyttet til problemstillingen, og når jeg skal si noe om lærernes muligheter og utfordringer med anerkjennelse av etnisk og kulturelt mangfold ønsker jeg et mer inngående dykk i temaet. Jeg ønsket å få tak i informantenes stemme, og på bakgrunn av dette valgte jeg å benytte meg av et kvalitativt semistrukturert forskningsintervju med tre lærere.

### 3.2.1 Kvalitativt forskningsintervju

Jeg har valgt å benytte meg av intervjuformen *semistrukturert forskningsintervju* innenfor den kvalitative forskningen. Dette er en intervjuform som gir mulighet for en fri samtale innenfor det forhåndsbestemte temaet (Tjora, 2017, s. 113). I tillegg gir den en større fleksibilitet enn det for eksempel et spørreskjema ville gitt. Intervju egner seg godt når man vil finne ut noe om menneskelige erfaringer, eller hvis man vil ha tak i noen refleksjoner, kunnskaper og holdninger til et tema (Neteland, 2020, s. 52). En viktig målsetting med kvalitative studier er at vi oppnår en forforståelse av sosiale fenomener (Thagaard, 2018). Gjennom samtalen ligger det mulighet for å forstå hverandre, svare på hverandres spørsmål, kommentere hverandres utsagn, beskrive hvilke intensjoner de har, hva de tenker, føler og mener (Johannessen et al., 2016, s. 143). Innenfor et sosialkonstruktivistisk perspektiv er man særlig ute etter å studere hvordan informantene skaper mening, eller en forståelse av sin virkelighet, på bakgrunn av de erfaringer og opplevelser de har, for eksempel hvordan lærerne tilrettelegger for å anerkjenne etnisk og kulturelt mangfold i undervisningen. Disse erfaringene og opplevelsene er noe man må anse som subjektive, men Tjora påpeker at man også kan bruke erfaringene deres til å forstå sammenhenger utover informantene som individer (Tjora, 2017, s. 115).

### 3.2.2 Utvalg og rekruttering av informanter

Et utvalg i kvalitative intervjuer skal basere seg på informanter som av ulike grunner skal kunne uttale seg på en reflektert måte om det aktuelle tema (Tjora, 2017, s. 130). Jeg ønsket å få erfaringer og refleksjoner rundt etnisk og kulturelt mangfold som kunne belyse mulighetene og utfordringene med dette arbeidet i skolen. Jeg bestemte meg dermed for å intervju tre lærere. Tre lærere dannet et godt utgangspunkt for å få tak i relevante erfaringer, og også gi et håndterbart datamateriale med tanke på oppgavens omfang. Siden det var relativt få i utvalget hadde jeg et kriterium om at informantene måtte ha jobbet over ti år i læreryrket. Over ti år i yrket vil på mange måter tilsi at man har erfaring fra ulike kull, muligens forskjellige arbeidsplasser og personlig utvikling innenfor yrket. Dette var faktorer jeg anså som viktige, og som kanskje ikke hadde kommet godt nok frem om informantene hadde færre enn ti år i yrket. I tillegg var det et

kriterium at lærerne jobbet på skoler der etnisk og kulturelt mangfold var godt representert i elevgruppene. På den måten ble utvalget mitt strategisk valgt ut, som Thagaard (2018) kaller for *strategisk utvalg*. Jeg vil videre referere til informantene som Vibeke, Eivor og Linda. Alle navn er anonymisert. Vibeke og Eivor er lærere ved en av mine tidligere arbeidsplasser, og Linda er en lærer jeg kom i kontakt med via en familievenn.

Vibeke har jobbet over tretti år i skolen, og som har inspirert meg med sin trygge klasseledelse, kloke råd og omsorg overfor elevene sine. Jeg ville derfor gjerne utforske hennes erfaring og tanker rundt etnisk og kulturelt mangfold i skolen. Eivor har jobbet som lærer i litt over tjue år, og har utdannet seg innenfor både sosial- og spesialpedagogikk. Ettersom jeg selv utviklet min faglige interesse for etnisk og kulturelt mangfold i løpet av mitt første år med sosialpedagogikk, var jeg spent på Eivor sine tanker rundt temaet, og hva hun selv hadde lært om det da hun tok sin utdanning. Vibeke og Eivor er lærere ved en av mine tidligere arbeidsplasser, og jeg visste derfor at kriteriet om antall år i yrket, og representasjon av etnisk og kulturelt mangfold var oppfylt. I samtale med en venn av familien ble jeg tipset om Linda. Lina har også jobbet over tretti år i yrket, og jobber nå i en bydel i Oslo der etnisk og kulturelt mangfold er godt representert i befolkningen. Jeg sendte dermed en melding til Linda, som gjerne ville bidra til min masteroppgave.

Som sagt kjenner jeg Vibeke og Eivor, og de har jobbet på samme team i en årrekke. Jeg måtte derfor tenke på eventuelle ulemper ved dette valget. En ulempe kunne være at det å jobbe sammen i mange år mulig kan føre til en lik tankegang og pedagogikk rundt temaet. En annen ulempe kunne være at Vibeke og Eivor ville delt de samme historiene. Begge disse ulempene kunne potensielt ført til at datamaterialet da representerte et begrenset antall av perspektiver, som igjen kunne begrenset bredden og dybden i analysen. Å velge informanter man kjenner kan også være en ulempe i seg selv, fordi det stiller høyere krav til forskeren om å være objektiv og nøytral i intervjusituasjonen (Thaagard, 2018, s. 105). I tillegg kan forskeren ha forutinntatte meninger eller antakelser om hva informantene skal dele. For min del var jeg oppmerksom på slike utfordringer, noe som gjorde at jeg bevisst unngikk disse fallgruvene, blant annet ved å la informantene dele uten å styre samtalen til min fordel. Fordelene med Vibeke og Eivor som informanter var at begge hadde såpass mange år i læreryrket, og ganske ulike erfaringer, at jeg valgte å stole på magefølelsen min som sa at det skulle gå fint likevel. I tillegg følte jeg at kjennskapet vi hadde til hverandre gjorde at Vibeke og Eivor var komfortable i intervjusituasjonen, og de hadde en stor åpenhet rundt temaet som ga et bredt og godt datamateriale. Til tross for noen likheter i svarene, noe som var likt for alle tre informantene, var det også stor variasjon, og jeg kunne konkludere med at magefølelsen stemte.

### 3.2.3 Intervjuguide og gjennomføring

Med utgangspunkt i teori jeg tidligere hadde lest, erfaringer fra egen jobbhverdag i skolen og nysgjerrighet, begynte jeg å lage en liste over tema og generelle spørsmål som kunne belyse problemstillingen. Som Tjora (2017) påpeker kan intervjuet utformes på

ulike måter. Men i hovedsak går intervjuet gjennom tre faser: oppvarming, refleksjon og avrundning med ulike typer spørsmål og ulik grad av forventet reaksjon fra informantene (Tjora, 2017, s. 145). Jeg startet altså med noen oppvarmingsspørsmål som tok utgangspunkt i temaer som ikke krevde mye refleksjon, som "Hvor lenge har du jobbet som lærer?" og "Hva slags utdanning tok du?". Deretter gikk jeg videre til kjernen i intervjuet, altså refleksjonsspørsmålene. Til hvert tema satte jeg opp en rekke spørsmål, der noen inneholdt underspørsmål som jeg selv kunne ta utgangspunkt i for å eventuelt få utdypet det informantene fortalte om (Johannessen et al., 2016). Det var et bevisst valg å lage åpne spørsmål slik at informantene kunne prate fritt og reflektere underveis i samtalen. Under intervjuet opplevde jeg at informantene svarte på spørsmål fra intervjuguiden mens de pratet, uten å ha hørt spørsmålet på forhånd. Dette kunne for eksempel være svar på "I hvilken grad føler du at du som lærer har den kunnskapen som trengs for å anerkjenne det etiske og kulturelle mangfoldet som finnes i skolen i dag", der svaret også svarte på oppfølgingsspørsmålet som var "Hvilken kunnskap skulle du ønske du hadde mer av?". Til slutt hadde jeg to avrundingsspørsmål som skal bidra til å lede oppmerksomheten bort fra refleksjonsnivået fra spørsmålene over, ga litt informasjon om dataene fra intervjuet og takket for informantens bidrag (Tjora, 2017).

I flere av spørsmålene ble det gjort et skille mellom å være krysskulturell og etnisk norsk. Dette var et bevisst valg for å få lærerne til å reflektere over hvordan de faktisk anerkjenner de barna som er av annet etnisk opphav enn norsk, og som har flere kulturer å forholde seg til. Dette gjorde at lærerne noen ganger uttrykte at det var ubehagelig å måtte skille mellom barna på den måten. Da forklarte jeg at det var et bevisst valg å skape skiller på den måten, nettopp i den hensikt at de skulle tenke over hvordan de jobbet, men at jeg forstod at det kunne være vanskelig. Ved noen anledninger kunne informantene også humre over "vanskelige" spørsmål, som for eksempel "Hva er dine tanker rundt maktposisjonen du har som lærer?" og "Hva er norsk kultur?". Da måtte de ofte tenke seg om og reflektere litt i stillhet før de svarte, noe det var viktig å ta seg tid til for å opprettholde en avslappet stemning (Tjora, 2017). I noen tilfeller kunne informantene spore av og snakke seg bort fra selve spørsmålet, men da lot jeg det spore av og hentet oss inn igjen på neste spørsmål. Det var viktig å gi rom for digresjoner, slik at informantene ikke følte på at det var noe rett eller galt svar (Tjora, 2017).

De to første intervjuene ble gjennomført på lærernes arbeidsplass. Dette er en måte å få informantene til å føle seg trygg på, og også hensiktsmessig når temaet for forskningen er knyttet til informantenes arbeid (Tjora, 2017). Til tross for at intervjuer foretrekkes å tas ansikt til ansikt, måtte det tredje intervjuet, av praktiske årsaker, gjennomføres digitalt. Tjora påpeker at ansikt til ansikt intervjuer er å foretrekke, da man kan benytte seg av kroppsspråk, og det er enklere å skape en trygg atmosfære for informanten der man får vist hvem man "egentlig" er (Tjora, 2017, s. 170). I dette tilfellet vil jeg si at digitalt intervju fungerte overraskende bra, og det var det flere faktorer som bidro til. For det første hadde vi snakket sammen i telefonen og teksten på sms ved flere anledninger før intervjuets start. Dette bidro til at vi ikke var ukjente for hverandre, og vi hadde fått en liten idé om hvem hverandre var. For det andre, selv om jeg selv aldri hadde møtt informanten, kjente hun til familien min, noe som skapte en fortrolighet fra start, både for meg og henne. Vi snakket om minner hun hadde med mine foreldre, og praten gikk i ett. For det tredje fungerte det digitale optimalt, slik at vi både kunne se hverandre

tydelig på video, og høre hverandre tydelig i mikrofonen. Hvert intervju varte i rundt én time.

## 3.4 Analyse

Analyseprosessen til dette prosjektet har vært en tidkrevende og utfordrende affære, men også kreativ og reflekterende. Jeg fant fort ut at analyse og tolkning av data var en kontinuerlig prosess som pågikk under hele forskningsprosjektet. Allerede under første intervju begynte tankene å kretse omkring hvordan jeg kunne tolke det informantene fortalte, og sette i sammenheng med den kunnskapen jeg hadde. Sånn fortsatte det gjennom alle tre intervjuene, og det var interessant å se hvordan informantenes svar samstemte, eller på hvilken måte svarene var ulike. Hensikten med kvalitative analysemetoder er å sortere datamateriale som er samlet inn for å kunne gjøre materialet forståelig (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 139). Det handler om å lete etter mønster, slik at materiale kan samles i kategorier eller under ulike temaer. For meg var det viktig at analysen skulle være empirinær med minst mulig påvirkning av min egen forforståelse. Det induktive blikket på materialet var derfor noe jeg var bevisst på at jeg ville ha i fokus, da det var viktig for meg å få frem informantenes stemme, i motsetning til å lete etter de funnene jeg ønsket å få. Likevel er forholdet mellom det som forskes på og forskeren aldri en uavhengig faktor. Fejes og Thornberg (2015) stiller spørsmålet: Er det i det hele tatt mulig å få frem et forskningsresultat uavhengig av hvem forskeren er? Det er forskerens beskrivelse av virkeligheten som kommer frem. Derfor må leseren være bevisst på at min bakgrunn, teoretisk interesse og lest litteratur alltid har vært med meg både bevisst og ubevisst gjennom hele prosessen.

### 3.4.1 Lydopptak og transkripsjon

For å få visshet om at man får med seg det som blir sagt, og at man kan være tilstede i intervjusituasjonen uten å bli distraheret, benytter man seg av lydopptak som hovedregel i kvalitative intervjuer (Tjora, 2017). Når man skal benytte seg av lydopptak må man alltid eksplisitt spørre informantene om det er greit, opplyse om hvordan opptakene blir oppbevart, fortelle om hvordan de skal brukes og når de skal slettes (Tjora, 2017, s. 167). Dette opplyste jeg om i informasjon- og samtykkeskjemaet som informantene skrev under på før intervjustart (se vedlegg 3). Lydopptakene ble tatt opp på en ekstern opptaker. Alle informantene måtte eksplisitt krysse av for at de godkjente bruk av lydopptak.

Når man skal transkribere fra et lydopptak er det ingen regel for hvordan man skal gjøre det, men man må handle ut ifra hva som er nyttig for den konkrete situasjonen (Tjora, 2017). Jeg valgte å transkribere så detaljert som mulig, men i noen tilfeller, da intervjuene sporet helt av, valgte jeg å utelate akkurat det som ikke hadde relevans for forskningsprosjektet. Tjora argumenterer for at man likevel burde transkribere alt, da man ikke alltid vet hva som er hensiktsmessig detaljeringsnivå. Derfor lyttet jeg til



lydopptakene flere ganger for å forsikre meg om at det ikke var nødvendig å transkribere, og at ikke meningsinnholdet ble endret av den grunn. Jeg valgte å skrive intervjuene ut på bokmål, da informantene snakket hver sin dialekt, og det Tjora kaller for *normaliseringen* av transkripsjonen, gjorde det derfor lettere for meg å transkribere, samt sikre anonymitet (Tjora, 2017, s. 262). Her var det også viktig å sørge for at normaliseringen ikke skulle ha noe innvirkning på meningsinnholdet.

### 3.4.2 Analyseprosessen

Det naturlige valget for meg var å benytte meg av en temasentrert tilnærming som beskrevet i hovedsakelig Thagaard (2018), men også Clark & Brown (2006). Thagaard (2018) kaller denne tilnærmingen temasentrert analyse, mens Clark & Brown kaller den for tematisk analyse. Disse to har likheter, men er også i noen grad forskjellige. Jeg velger å kalle det jeg har gjort for en temasentrert tilnærming. Siden temasentrert tilnærming ikke nødvendigvis følger noen bestemte regler, har jeg støttet meg på både Thagaard (2018) og Clark & Brown (2006) for å få den beste forståelsen av en analyseprosess. Ved å bruke temasentrert analyse fant jeg en god måte å systematisere data, ved å foreta sammenligninger om dataen fra det samme temaet for alle intervjuobjektene. Til å begynne med lyttet jeg til lydopptakene og transkriberte intervjuene. Deretter leste jeg analytisk gjennom transkriberingen, som vil innebære å både vurdere hva dataen kan gi en forståelse av, samt å notere hvordan man begrunner forståelsen man mener teksten gir uttrykk for (Thagaard, 2018, s. 153). Når man utfører en temasentrert analyse, retter man oppmerksomheten mot temaene som er representert i prosjektet, der formålet med analysen er å gå i dybden på de enkelte temaene (Thagaard, 2018, s. 171). På den måten ble det viktig for meg å starte med en induktiv tilnærming, men være bevisst på at det ble naturlig for meg å gå over til en mer abduktiv tilnærming når temaene skulle ta form. Abduksjon handler om å konstant pendle mellom data og allerede kjent kunnskap eller teorier og gjøre sammenligninger og tolkninger på jakt etter mønster og de mest sannferdige forklaringene (Fejes & Thornberg, 2015). På den måten forholder man seg til dataen på en empirinær måte, men samtidig støtter man seg på teori og kunnskap.

En av fordelene med temasentrert analyse er dens fleksibilitet, og det er ingen klar enighet om akkurat hvordan man skal utføre analysen (Clark & Brown, 2006, s. 79). Når man da velger å utføre en temasentrert analyse er det viktig å være klar på hva man har gjort, og hvorfor (Clark & Brown, 2006, s. 79).

Etter å ha lest analytisk gjennom materialet flere ganger, startet jeg med å organisere dataene etter tema. Systematisering og organisering er forutsetninger for forståelse av materialet (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s. 161). Jeg kom fram til temaene ved å identifisere ulike nivåer av empirinære mønster relatert til problemstillingen, og på den måten fikk jeg systematisert og organisert materialet. I analysen kom jeg fram til følgende tema: Språk og kultur, interesse, kompetanse og læringsmiljø. Deretter ga jeg de ulike temagruppene hver sin farge, og gikk systematisk gjennom transkripsjonene og fargekodet over det jeg mente representerte temagruppen, et og et tema om gangen, hver for seg. Fargekodingen av temagruppene ga på den måten uttrykk for mønstre som fremhevet sentrale perspektiver i analysen, og bidro til å fremheve data som ikke var

inkludert i temaene (Thagaard, 2018, s. 154). På den måten kunne jeg reflektere over data som ikke passet inn i temagruppene, og nyansere den videre analysen for å ikke bli fanget av perspektivene temagruppene fremhevet (Thagaard, 2018, s. 155).

Etter å ha gjennomlest materialet innenfor temagruppene, begynte en tolkningsprosess for å forstå funnene jeg hadde gjort i analysen. Å tolke dataene i denne sammenhengen vil si å sette det inn i en større ramme eller sammenheng (Johannessen et al., 2016, s. 160). Hva er det innenfor språk og kultur som er viktig? Hva er det egentlig som kommer frem innunder temagruppen kompetanse? Ved å stille meg selv disse spørsmålene gikk jeg dypere inn i analysen. Problemet med temagruppene mine var at de i mange tilfeller overlappet hverandre, og jeg måtte derfor gjøre en detaljert analyse av temagruppene, for så å lage nye overordnede temagruppene jeg nå skal presentere. I den prosessen var det viktig å identifisere hva som var interessant ved temagruppene, og hvorfor, samt identifisere "historien" som hvert tema fortalte i relasjon til problemstillingen (Clark & Brown, 2006, s. 92). Jeg endte dermed opp med temagruppene: Kunnskap gjennom erfaring, inkludering og rasisme.

## 3.5 Studiens metodiske refleksjoner

Her skal jeg redegjøre for troverdighet og i hvilken grad jeg har frembragt resultater som er pålitelige, gyldige og overførbare. I tillegg skal jeg kort si noe om det å være en hvit etnisk norsk forsker som innehar et majoritetsprivilegium i møte med en tematikk som tar for seg etniske minoriteter sin posisjon i samfunnet. Til slutt tar jeg for meg oppgavens etiske refleksjoner.

### 3.5.1 Kvalitetskrav

I dette avsnittet skal jeg redegjøre for kravene som stilles for å sikre kvalitet i kvalitative studier, og hvordan jeg begrunner min forskning som kvalitetssikret.

I kvalitativ forskning er kvalitetssikring knyttet til sammenhengen mellom begrepene pålitelighet, gyldighet og generaliserbarhet (Tjora, 2017). Pålitelighet handlet om forskerens forforståelse og engasjement i temaet det forskes på (Tjora, 2017, s. 235). Jeg var fra starten bevisst på min interesse og engasjement rundt temaet, og måtte derfor reflektere over hva min motivasjon for oppgaven var. For eksempel endret jeg problemstillingen min fra "Har lærere i skolen nok kunnskap om etnisk og kulturelt mangfold?" som kunne virke angripende og med en forforståelse om at det ikke er nok kunnskap, til: "Hvilke muligheter og utfordringer legger føringer for læreres arbeid med anerkjennelse av etnisk og kulturelt mangfold i skolen?". Jeg gikk fra å ville stadfeste at det ikke er nok kunnskap, til å bidra til økt kunnskap, uavhengig av den kunnskapen som allerede finnes. Som Tjora påpeker er ikke det viktigste å gå ut i felten uten faglig eller hverdagslig forforståelse, men å være åpen om den og være forberedt på å justere forståelsen underveis (Repstad, 1993, henvist i Tjora, 2017, s. 235).

Analysen har derfor blitt gjort med en abduktiv fremgangsmåte, og utvalg av sitater er vurdert nøye i henhold til en helhetlig representasjon av hva informantene har formidlet.

I tillegg har jeg i hovedsak valgt å ha et aktivt bruk av sitater, i motsetning til at jeg gjenforteller hva som er blitt sagt. Dette er fordi undersøkelsen tar utgangspunkt i informantenes virkelighet og det styrker påliteligheten i oppgaven. For å styrke studiens pålitelighet har jeg også i de tidligere kapitlene gitt en så åpen og detaljert fremstilling av fremgangsmåten i forskningsprosessen (Johannessen et al., 2016).

Gyldighet handler om metodologisk treffsikkerhet med utgangspunkt i problemstilling (Tjora, 2017, s. 232). Samsvarer mitt valg av forskningsspørsmål med valg av metode og presentasjon av funn? Å gjennomføre tre semistrukturerte dybdeintervjuer har gitt meg funn som kan svare på problemstillingen min. Intervjuguiden er utformet med utgangspunkt i temaer som kan bidra til å etablere kunnskap om læreres muligheter og utfordringer med arbeid for å anerkjenne og inkludere etnisk og kulturelt mangfold. Dette gir mulighet for å kunne bruke erfaringene lærerne har, og sammenligne med tidligere forskning for å kunne si noe om forskningens relevans. Johannesen et al (2016) viser også til at *bekreftbarhet* kan være med på å styrke studiens gyldighet ved å vise til i hvilken grad resultatene av min analyse kan bekreftes av andre forskere gjennom tilsvarende undersøkelser. I tillegg til dette hadde jeg satt meg godt inn i tidligere forskning på feltet, som gjorde at jeg hadde god kunnskap om temaet fra før.

Generaliserbarhet (Tjora, 2017) eller overførbarhet (Johannessen et al., 2016) dreier seg om resultatene er av lokal interesse eller om de kan overføres til liknende fenomener. En undersøkelses overførbarhet dreier seg om hvorvidt det lykkes å etablere beskrivelser, begreper, fortolkninger og forklaringer som er nyttige på andre områder enn det som studeres (Johannessen et al., 2016, s. 231). For eksempel vil min undersøkelse om hvordan man jobber for anerkjennelse og inkludering av etnisk og kulturelt mangfold i skolen også gjelde for barnehageansatte, ansatte i fritidsordninger, ansatte i barnevernet og andre som jobber med krysskulturelle barn. Siden jeg intervjuet kun tre lærere, er ikke min studie representativ for skolen som helhet, men det kan ha overføringsverdi til andre lærere. Det betyr at selv om resultatene ikke skal regnes som allmenngyldig, kan de danne utgangspunkt for å belyse lignende fenomener (Johannessen et al., 2016).

Tidligere tenkte man at "innvandrerforskning" burde være forbeholdt forskere med innvandrerbakgrunn (Høgmo, 2005, s. 11). Jeg har i lys av dette reflektert rundt hva det vil si at jeg, som etnisk hvit nordmann, skal forske på og si noe om krysskulturelle barn sin tilhørighet i skolen. Høgmo (2005) påpeker at forskere med minoritetsbakgrunn har et innsideforhold til etnisk diskriminering, mens majoritetsforskeren, altså jeg, har et innsideforhold til majoritetsuvitenhet. I den sammenheng er det viktig at også forskere med majoritetsbakgrunn, slik som meg, deltar i produksjon av kunnskap på dette feltet.

### 3.5.2 Etske betraktninger

Når det kommer til dybdeintervjuers etikk er det først om fremst knyttet til at informanten ikke skal komme til skade (Tjora, 2017, s. 175). Dette innebærer for eksempel refleksjon rundt at følsomme temaer eventuelt kan føre til at informantene tar skade av å snakke om tematikken. Tjora (2017) påpeker at når følsomme temaer tas opp, er anonymisering spesielt viktig. Da kan det være nødvendig at informantene foretar en sitatsjekk for å sikre at ingen detaljer i siteringen kan avsløre identiteten deres

(Tjora, 2017, s. 177). I min forskning var det ingen informanten som anså tematikken som personlig eller følsom, men normen er likevel at man lover anonymitet til alle som deltar i forskningsprosjekter (Tjora, 2017). Under arbeidet med utredningen av utvalg og analysen dukket det likevel opp et etisk dilemma: Vibeke og Eivor vil potensielt kunne gjenkjenne hverandre.

For det første hadde jeg intervjuet Vibeke og Eivor på deres arbeidsplass, og det var full åpenhet om at jeg skulle utføre intervjuer. Altså visse de begge to at jeg intervjuet dem. For det andre ville de, når de leste at jeg hadde intervjuet tre lærere, kunne legge to og to sammen og gjenkjenne beskrivelsen av hverandre i utvalgskapittelet. Det ville da være en overveiende sannsynlighet for at de kunne gjenkjenne hverandres sitater. Siden all forskning hviler på tillit mellom forsker og den det forskes på (Tjora, 2017), valgte jeg å informere Vibeke og Eivor om dilemmaet som hadde oppstått. Jeg spurte de derfor, hver for seg, om de var komfortable med å potensielt kunne bli gjenkjent av kollegaen sin. Jeg informerte også om at det ikke var noe problem å trekke seg fra studien. I slike situasjoner, der informantene er innenfor samme nettverk, presiserer Thagaard (2018) at det er viktig at informantene får lese gjennom teksten som skal publiseres. Jeg påpekte derfor overfor Vibeke og Eivor at de kunne gå gjennom transkripsjonen av sitt egen intervju og gjøre en sitatsjekk. Både Vibeke og Eivor sa at de stod inne for det som var blitt sagt i intervjuet, og at de ikke hadde noe problem med å bli gjenkjent av hverandre. Jeg valgte derfor å fortsette det videre arbeidet med Vibeke og Eivor som informanter.

## 4 Presentasjon av empiri og funn

I denne delen av oppgaven skal jeg presentere hovedfunnene som er kommet fram av analysen. Jeg skal nå vise til utsagn fra informantene som representerer de tre ulike temagruppene, samt presentere funnene i henhold til problemstillingen. Hensikten med denne studien har vært å undersøke hvilke muligheter og utfordringer som ligger til grunn for læreres jobb med anerkjennelse og inkludering av etnisk og kulturelt mangfold. Analysen har vist til tre tilbakevendende tema som både viser til faktorer som gjør anerkjennelse mulig, men også utfordringer som gjør det vanskelig for lærere å jobbe anerkjennende. Innledningsvis vil jeg ta for meg temagruppen *kunnskap gjennom erfaring*, som viser til hvordan lærernes kompetanse om anerkjennelse av etnisk og kulturelt mangfold på mange måter handler om egen interesse og erfaring. Deretter vil jeg ta for meg temagruppen *inkludering*, som vil vise til to ulike aspekter ved inkludering som informantene anså som viktig i henhold til anerkjennelse. Til slutt skal jeg vise til funnene knyttet til temagruppen *rasisme*, som belyser de sidene ved skolen og samfunnet som gjør at "vi" og "de andre" problematikken fortsatt eksisterer i dagens skole.

### 4. 1 Kunnskap gjennom erfaring

Til å begynne med kan jeg si at et sentralt aspekt ved anerkjennelse av etnisk og kulturelt mangfold var at lærerne hadde fått sin kunnskap gjennom erfaring. Samtlige av informantene fortalte at det de lærte om etnisk og kulturelt mangfold under sin utdanning var så å si ingenting. I videre samtale kom det også frem at verken Eivor, Vibeke eller Linda hadde fått tilbud om kurs eller veiledning i hvordan man kan jobbe med etnisk og kulturelt mangfold i skolen. Det tilsier at alle tre informantene, med til sammen godt over sytti år i yrket, hadde opparbeidet seg den kunnskapen de hadde om etnisk og kulturelt mangfold i klassen gjennom erfaring. Informantene var i overensstemmelse om at det er opp til hver enkelt lærer å skaffe seg kunnskap og erfaring om anerkjennelse av etnisk og kulturelt mangfold. Vibeke forklarte det på denne måten:

Her på skolen har vi litt å gå på, det tenker jeg. Jeg tror man lærer mye for hvert barn man har, men kanskje litt for lite på systemnivå. Det blir mer opp til hver enkelt lærer. Burde vært mer på systemnivå. (Vibeke)

Med "litt å gå på" snakket Vibeke om den flerkulturelle kompetansen som finnes i skolen i dag. Videre forklarte Vibeke at hun tror mange skoler er gode på nettopp å anerkjenne etnisk og kulturelt mangfold, men at det også er store forskjeller fra skole til skole. I tillegg pekte hun på at selv om man lærer mye i møte med elevene, burde det vært mer kunnskap å hente gjennom systemnivået til skolen. Dette samsvarer med Linda sin beskrivelse av den flerkulturelle kompetansen som finnes i dag som "individuell":

Hvor nysgjerrig er du? Hvor mye leser du om andre kulturer? Hvor mye setter du deg inn i ting? Hvor åpen er du for andre? Hvor inkluderende er du ikke minst...Jeg tenker at det er veldig individuelt, og det er veldig avhengig av hvilken ledelse du har. I Groruddalen og mange andre steder jeg har jobbet, så

er det jo ledere som er fra andre kulturer, og det er jo supert! Ikke sant? Da blir det litt annerledes med en gang sikkert, og jeg har mange kollegaer som er fra andre land, så er det kjempebra. Vi bruker jo det...det hjelper nok. (Linda)

Her påpeker Linda at i tillegg til at kompetansen rundt etnisk og kulturelt mangfold er individuell, er den også avhengig av hvilken ledelse skolen har. Man kan se dette i sammenheng med Vibekes ønske om mer kunnskap på systemnivå, og at hver skole er forskjellig. Dette kan forstås som at ledelsen spiller en sentral rolle i å legge til rette for en anerkjennende interkulturell praksis. I forlengelse av dette har Linda også erfart at det er positivt med mangfold blant kollegiet, og at de bruker den kompetansen de sitter på aktivt i møte med elevene.

Et interessant aspekt ved lærernes kompetanse var at informantene synes det var vanskelig å sette ord på hva kunnskap om etnisk og kulturelt mangfold faktisk var. Informantene knyttet gjerne denne kunnskapen til menneskesyn. Da jeg spurte Eivor om hun kunne beskrive en hendelse der kompetansen hun hadde var viktig, fikk jeg dette svaret:

Det går mer generelt på menneskesyn. Grunnsynet jeg føler jeg har. **Hva er det da?** At alle er likeverdige uansett hvor du kommer fra. Det har da null betydning! Jeg elsker å reise, elsker det der med kulturelle forskjeller, og synes det er kjempespennende. Verdenshistorie. Alt. Jeg har alltid hatt en kjempeinteresse for det, og da tror jeg du får et litt annet syn på ting rundt omkring i verden. (Eivor)

Lignende svar fikk jeg fra Vibeke da jeg spurte om hun følte at hun har den kompetansen som trengs for å anerkjenne etnisk og kulturelt mangfold:

Jeg tror jeg synes at jeg har det, men det tror jeg handler litt om menneskesyn og barnesyn, og respekten for enkeltindividet. For det ligger i bunn på alt jeg gjør på jobb, og i klasserommet. Den er der på en måte. Den ligger i meg. (Vibeke)

På samme spørsmål jeg stilte til Eivor fikk jeg til svar fra Linda:

Det er jo mer den medfølelsen du har, og ikke kompetansen. Jeg har aldri følt meg så kompetent på ting. (Linda)

Disse svarene indikerer at det å anerkjenne det etniske og kulturelle mangfoldet i klassen i stor grad handler om å ha et iboende grunnsyn på at alle mennesker er likeverdige, og ikke en spesifikk kompetanse. I forlengelse av dette kom det frem at menneskesyn og omtanke trolig ikke er nok. Linda påpekte at hun ikke savnet undervisning om etnisk og kulturelt mangfold i skolen da hun tok sin utdanning, men at mer kunnskap om etnisk og kulturelt mangfold potensielt kunne bidratt til at hun var en bedre lærer for blant annet muslimske jenter som følte seg utenfor fellesskapet:

Vi har skjønnt mye mer av hvor viktig det er. Det er en helt annen forståelse nå, verden er jo så utrolig mye mindre. Så jeg tenkte ikke på det som et savn da,

men jeg hadde nok vært en enda bedre lærer, særlig kanskje for en del muslimske jenter, som jeg vet kanskje følte seg litt utenfor i skolen. Det fikk jeg høre av dem etterpå. (Linda)

Linda forklarte videre at de muslimske jentene hadde følt seg utenfor fordi de hadde fått å identifisere seg med, og hadde følt på å bli "støkk" med hverandre. Linda påpekte at om hun hadde hatt mer kunnskap om etnisitet, kulturforskjeller, kvinnesyn, religiøse skikker og minoriteter i nytt land, ville hun kanskje vært mer bevisst i forhold til inkludering og oppfølging. I denne sammenheng mente Linda at medfølelse ikke er nok i seg selv, men at man er en bedre tilrettelegger og veileder i kombinasjonen av kunnskap og omsorg.

## 4.2 Inkludering

Når jeg her skal vise til begrepet inkludering, rommer det i hovedsak to ulike aspekter ved begrepet. Det handlet blant annet om inkludering innenfor læringsmiljø, som går på språk, faglig innhold og klasseledelse. I tillegg rommer det inkludering innenfor det faglige og sosiale miljøet i klassen og på skolen, som viser til ulike faktorer som kan bidra til at man føler seg innenfor eller utenfor fellesskapet. De to ulike aspektene ved inkludering har jeg valgt å kalle for språklig inkludering og kulturell inkludering.

### 4.2.1 Språklig inkludering

Noe samtlige av informantene var bevisst på at har mye å si for følelsen av inkludering er språk:

Mye går jo på språk. Det ser man jo på vårt trinn og. Vi har flere som sliter med begreper på norsk. Jeg tror vi står og prater over hodet på dem, uten tvil. Hvis du hadde gått og spurt i hvert fall to til tre av jentene der nede, så hadde det vært interessant å høre hva de faktisk har hørt i løpet av en skoledag. Det tror jeg vi absolutt må bli flinkere til. Det å ta oss tid til å forklare begreper, snakke roligere...for det er veldig mange av de som ikke...de snakker kanskje norsk på skolen, men så snakker de språket sitt hjemme med foreldrene. (Eivor)

Eivor snakket her om viktigheten av språklig inkludering, og hvor viktig det er å være bevisst på at det kan være elever i klasserommet som ikke forstår, eller får med seg alt som blir sagt. Hun er også ærlig på at det er noe hun tror man må bli flinkere til. Linda påpeker også at det er viktig å kunne litt om elevenes språklige bakgrunn, slik at man for eksempel kan gjenkjenne de feilene de gjør grammatisk på norsk, men som er riktig på deres eget morsmål. Hun forklarer det sånn:

Jeg er veldig opptatt av for eksempel med språk da, å anerkjenne at "jeg skjønner at du skrev det sånn, for det er jo riktig på ditt språk". Man skal ikke "downe" dem for det de gjør, men vise at de er smarte, og det er derfor de gjør det sånn. Jeg kan også spørre dem "hva heter det på urdu?", og på språkkursene

hilser vi jo på alle språkene som er representert i gruppa. Ta litt tak i det de har!  
Og vise at du synes det er spennende. (Linda)

Her snakker Linda om hvor viktig det er å anerkjenne at elevene kan flere språk, og gjerne bruke det på ulike måter, som for eksempel å hilse på språkene representert i gruppen. Linda fortalte også om et prosjekt de hadde hatt ved skolen hun jobber på, der de jobbet med det tverrfaglige temaet *Demokrati og medborgerskap*. I prosjektet hadde de identitet som overordnet tema, og språklig mangfold var blant annet noe de jobbet mye med:

Det var et veldig fint prosjekt, og vi hadde fokus på «mitt språk», hvordan sier man hei, eller velkommen, eller hallo. Og så brukte vi tid på å lære hverandres språk der, og på Kunst & Håndverk broderte de hilsener på språket sitt...så vi har hatt fokus på mange sånne ting, hvordan identiteten er knyttet til den man er. (Linda)

Dette er et eksempel på hvordan man kan jobbe for språklig inkludering, ved å inkludere elevenes ulike språk og kultur i undervisningen. I samtale med Vibeke var hun også klar på at hun har et stort fokus på språk når hun planlegger undervisning, samt fokus på å skape et åpent og trygt klasserom for ulike kulturelle bakgrunner:

Egentlig er det to ting. Det ene er at man tenker på språknivået, og forståelsen av ord og begreper. Man kan jo ha noen som er helt på høyde med norske barn, og man kan ha noen som er langt under. Så det med å hele tiden forklare...at det er visuelt. Forklare ord og begreper nøye, det har jeg fokus på. Det andre er at man prøver å trekke inn...gjøre kjent med kulturen, altså, ja de bor i Norge, det er en norsk kultur de møter i skolen og i samfunnet ellers. Men også det at skolen er en trygg arena for dem i forhold til egen kultur da, at det er noe å være stolt av, prøve å fremelske det. Det tenker jeg er veldig okei. (Vibeke)

Hun påpeker i tillegg det samme som Eivor; at det i en klasse kan være elever som ikke har den samme språklige forståelsen som majoriteten, og at det derfor er viktig å forklare nøye, og gjerne visualisere. I tillegg sier Vibeke at hun vil skape en trygg arena for elevene sine der det skal være åpent for å være seg selv, med den kulturelle bakgrunnen elevene måtte ha. Dette tar meg videre til et annet aspekt ved inkludering; kulturell inkludering.

## 4.2.2 Kulturell inkludering

Informantene hadde flere eksempler på hvordan de jobber for å inkludere elevenes kulturelle bakgrunn. I hovedsak gikk det på å la elevene få fortelle selv, for deretter å oppmuntre elevene til å fortelle mer, eller vise elevene at man setter pris på at de deler. Vibeke hadde god erfaring med dette, og forteller det slik:

De har en stolthet over landet sitt og kulturen sin, og det å få fortelle til andre...altså, de mest urolige guttene blir som lam når de får fortelle om seg og



sitt, favorittmat og hvordan man lager den, eller hvordan det er der i landet, for de har vært på besøk. Så det er veldig, veldig fint. Jeg bruker det spesielt når de er litt eldre. Det er veldig fint å legge valgfrihet opp mot det som styrker selvfølelsen av å være stolt av sin egen kultur, å være tokulturell og flerspråklig. Så det er morsomt når ungene trer frem sånn og de har fått valgt det. Og når de får velge selv, er det ofte noe som er kulturelt betinget. Det å gi dem muligheten tror jeg er klokt, for det er med på å bygge, for de andre elevene også, en sånn forståelse, respekt, toleranse for at vi gjør og tenker annerledes. Veldig viktig at det tas frem, at det ikke er noe som skal skyves unna. Gi det like mye verdi som norske barn opplever rundt seg og sin kultur. (Vibeke)

Her viser Vibeke til verdien av å la elever med ulike kulturelle bakgrunner få fortelle om sin egen kultur og identitet i skolen. Vibeke påpeker at de mest urolige elevene blir rolige og engasjerte når de får fortelle om seg selv og sin kultur. Vibeke sier også at det å la elevene dele kan gjøre at det bygges forståelse, respekt og toleranse for ulike kulturer blant elevene, og bidra til å gi like mye verdi til alle kulturer. Også Linda er opptatt av at elevene må bli kjent med hverandre og deres ulikheter:

Hva er likt med oss? Hva er likt med oss som mennesker? Det er sånn vi må jobbe hele tiden. Det er noe av det vi jobber aller mest med. Og vi jobber veldig mye med å bli kjent. Vi har en time i uka der alle elevene blir kjent med hverandre. Kanskje alle skal svare på samme spørsmål, så tar man en runde på det. Vi har tro på at hvis man blir kjent med hverandre, så er man snillere med hverandre. At det er viktig med kunnskapen om hverandre, og særlig etter ferier og sånn da. Vi må ha fokus på at man er god nok som man er, og jeg tror mange lærere synes det er vanskelig å vite hvordan man skal jobbe med det. (Linda)

Her viser Linda til betydningen av å fokusere på likhetene mellom elevene, og jobbe med å bli kjent med hverandre for å bygge et godt læringsmiljø. Skolen har en time i uka der elevene blir kjent med hverandre og de tror at kunnskapen om hverandre kan føre til mer respekt og toleranse blant elevene. Når Linda sier at det særlig er viktig med kunnskap om hverandre etter ferier, sikter hun til de høytidene, som for eksempel jul, og at man da kan snakke om ulike måter å feire jul på. Det blir også poengtert at det er viktig å ha fokus på at alle er gode nok som de er, men at mange lærere kan ha utfordringer med å vite hvordan de skal jobbe med dette.

Vibeke kom med et eksempel fra klasserommet som viser til hvordan sosioøkonomiske forskjeller kan vise seg blant barna. Elevene pratet om pokemonkort, og en av elevene sa at han ikke hadde råd til pokemonkort, fordi familien måtte bruke penger på mat. De andre elevene hadde da reagert i kor med et stort "hæ?", uten forståelse for at noen ikke har råd til pokemonkort. Vibeke fortalte videre:

Så da må man gå inn og forklare. Så da sa jeg «ja, men jeg er helt enig i deg. Det viktigste først. Noen ganger har man råd til det, andre ikke. Hva er viktigst? Frokost? Sko på beina?». Jeg prøvde å snakke med dem om det, og eleven opplevde jo veldig støtte på det. De er ubetenksomme, ungene blir så sjokkert, de tenker ikke å være fæl eller stygg, det er bare et barns automatiske reaksjon på det. Men det å gå inn og forklare det der er jo kjempeviktig. De forskjellene

der da...det kan slå sosialt ut. Man har ikke utstyr, kan ikke være med, blir ekskludert fordi man ikke har prøvd noe heller. (Vibeke)

Dette kan man se i sammenheng med hvordan "vi" og "de andre"- problematikken kan utspille seg i klasserommet. Dette kan tolkes i retning av at majoriteten legger premissene for hva som er vanlig, og de som ikke innfrir på disse premissene blir møtt med negative sanksjoner. Eksempelet viser også til hvor viktig det er at læreren tar kontroll i slike situasjoner, og snur situasjonen til noe elevene kan ta lærdom av.

I forbindelse med identitetsprosjektet de hadde ved Lindas skole fortalte Linda om hvordan kultur kan spille inn på identiteten til barna. Hun fortalte:

Vi har en pappa hos oss som nettopp har skrevet bok, fordi han har vært gjengleder, og han sa til meg i gangen rett før vi begynte med det her identitetsprosjektet at «Du må lære barna her at de er norske» sa han. Jeg tror følelsene sier noe annet, mange av disse blir dratt mellom to kulturer. At de ikke er gode nok pakistanere, somaliere eller tyrkere, men de er heller ikke gode nok norske, og så blir det sånn ingenmannsland. Og vi i skolen snakket om det etterpå at det er viktig at vi lærer dem at på papiret er du norsk, alle vi som er her er norske. Vi er norske statsborgere, hva vil det si? Vi må på en måte hjelpe dem til å forstå hva det vil si, hva det er, og at det rommer så mye. Vi er veldig forskjellige vi som er norske. Det jeg ønsker meg er at vi kan ha foreldremøter der vi snakker om dette og har disse samtalene. At vi må viske ut noen stereotyper. (Linda)

Her viser Linda til hvor viktig det er å snakke med barna om at man er forskjellig som norske, og anerkjenne at selv om man kommer fra ulike bakgrunner og kulturer, så er man norsk. Hun påpeker også viktigheten av å viske ut stereotyper, og ønsker mer åpen prat om slik tematikk. I sammenheng med dette nevnte Linda at det å stille spørsmål om etnisitet og kulturell bakgrunn kunne være et litt «ømt punkt» og at det i noen tilfeller kunne føles som et «tabuområde». Eivor var inne på det samme, og sa at det å stille «superdirekte» spørsmål om etnisitet og kulturell bakgrunn kunne være litt «ubehagelig» fordi hun var rett for å trække inn i et «væpsebol». Dette knyttet Eivor til de elevene og foresatte som hadde opplevd krig og elendigheter i sitt hjemland.

## 4.3 Rasisme

I utdragene fra intervjuene som nå skal bli presentert, snakker informantene om ulike utfordringer krysskulturelle barn kan møte på i skolen. I den forbindelse vil det bli gitt eksempler på fordommer, utenforskap og stigmatisering som viser til rasisme i skolen. Samtlige av informantene kom stadig inn på fordommer. Både fordommer elevene har til hverandre, men også fordommer blant kollegaer og personale på skolen. Da jeg spurte Linda om hun hvordan hun opplever rasisme i skolen svarte hun slik:

Vi klarer ikke helt å fri oss fra det, det er jo helt forferdelig, vi må jobbe mot det hele tiden. Vi har alle lett for å bli litt sånn stigmatiserte. For eksempel en typisk fordom, som jeg kan ha; at alle somaliske foreldre snakker ikke så mye med

barna sine, de sitter bare å skravler de voksne, og så løper ungene bare ut og har litt lite grenser. Det er sånn stigma jeg har, og det stemmer selvfølgelig ikke på alle somaliske familier det. Men sånne type rasistiske...sånn «vi» og «dem» tankegang tror jeg eksisterer overalt hvor det er forskjeller, og det er jo ukunnskap og frykt for ting vi ikke kan så mye om tenker jeg. Men jeg tror at mange barn ikke ser fargeforskjeller, de er bare venner og er med alle, men ofte endrer det seg litt på eldre trinn, og det er litt skummelt. (Linda)

Her erkjenner Linda at stigmatisering og fordommer eksisterer i skolen, og at det er viktig å jobbe mot dem. Linda innrømmer å ha en fordom om somaliske familier, men understreker at dette ikke gjelder alle. Hun peker på at mange mennesker har en "vi" og "dem" tankegang basert på frykt og mangel på kunnskap om ulikheter. Til slutt påpeker hun at mange barn ikke legger vekt på fargeforskjeller, men at dette kan endre seg når de blir eldre, og det er en bekymring. Også Vibeke og Eivor var inne på fordommer de opplever finnes mot somaliske familier. Vibeke forteller:

Det prates jo for eksempel om somaliske hjem som vi har hatt veldig masse av her. Og så prates det om det fordi det viser seg at flere trinn har samme utfordringer. Og da er det lett å gå i fellen og bli farget av den praten som går. Så det har jeg kjent at jeg må jobbe med og bli bevisst på; å tenke at alle hjem er ikke lik, også de somaliske, og foreldrene og ungene er forskjellige sant. Sånn at det ikke er en sånn automatikk i ting. For det har man opplevd og at det kan være rimelig forskjell. (Vibeke)

På snakk om den kunnskapen om etnisk og kulturelt mangfold som finnes i skolen i dag sier Eivor:

Sikkert alt for dårlig. Kunne absolutt ha vært bedre. Garantert at man trenger mer kunnskap. Det ser man jo...skal ikke reise langt herfra...kan nevne lærere uten å gjøre det som har et negativt syn på spesielt noen fra en spesiell gruppe. **Hvilken gruppe tenker du på da?** Somaliske. Veldig mange som har et fryktelig negativt syn på... det er liksom sånn...alle unger derfra er jo «sånn». Da kjenner jeg at det bruser inni meg. Skjærer alle under en kam. For meg er det rasistisk. Går ikke an å tenke sånn. For å si det sånn...de finnes her og dessverre. (Eivor)

Både Linda, Vibeke og Eivor peker på utfordringene med å unngå fordommer og stigmatisering knyttet til etniske og kulturelle grupper i skolen. Vibeke erkjenner at det kan være lett å gå i fellen med å generalisere en bestemt gruppe basert på negative oppfatninger eller stereotypier som man har hørt av andre. Informantene understreker viktigheten av å være bevisst på at alle familier og individer er forskjellige, også innenfor en bestemt gruppe. Eivor antyder at det er behov for mer kunnskap om etnisk og kulturelt mangfold blant lærere og i skolen generelt.

Jeg tror nok mye handler om menneskesyn. Det der med å se ned på folkeslag. Det finnes rasister her på skolen og, som jeg kjenner det koker i meg. Hvis jeg hører visse prate....de stempler på forhånd. Og da har ikke ungen en sjanse til å vise seg frem. Uansett er den stemplet på forhånd. «Du er bare sånn fordi du er somalisk. Og er du somalisk gutt får du gjøre som du vil, det er de som

bestemmer hjemme. De har det damesynet, de har det ditt og datt.» Og det er ikke min erfaring. Absolutt ikke. (Eivor)

Eivor forteller her om sin erfaring med rasister på skolen, og hvordan de allerede har stemplet enkelte individer på forhånd basert på deres etnisitet og kulturelle bakgrunn. Igjen nevnes spesielt en stereotypisk oppfatning om de med somalisk bakgrunn og deres oppvekst, noe som Eivor sier ikke stemmer overens med hennes erfaring.

Også blant elevene kan det oppstå situasjoner der det forekommer rasistiske utsagn, uttalelser av fordommer og marginalisering. Vibeke forteller:

Språkutfordringer, misforståelser i det sosiale samspillet er en gjenganger. Og hudfarge...det å bli ertet for hudfarge. Skal man hevde seg selv er det lett å ty til hudfarge eller hår til den som ikke ser akkurat ut som deg selv. Klær...har jeg jo hørt at unger får kommentarer på. (Vibeke)

Vibeke viser her til ulike former for ekskludering og diskriminering som kan oppstå på grunn av forskjeller mellom elevene. Det nevnes spesifikt språkutfordringer og misforståelser i det sosiale samspillet. Det nevnes også at det er lett å ty til ytre faktorer når man vil hevde seg selv, som hudfarge og hår. I videre samtale med Vibeke forteller hun om en klasse hun hadde, der rasisme stadig kunne forekomme. Hun fortalte at både mørkhudede og lyse kunne være rasistiske om hverandre, og at det hadde blitt en slags kultur for å være rasistisk, uten å skjønne konsekvensen. Vibeke forteller:

Da måtte vi gå skikkelig dypt inn i materien og ha skikkelig samtaler og undervisning om det. Hvis du går og sier det der [Rasistiske utsagn] på åpen gate i Oslo etter kl 21 eller 22; du blir slått ned. Du kan bli anmeldt! Det er bare å legge fra seg med en eneste gang. Ikke lag deg vaner som blir problematisk for deg når du blir eldre...for det er så ubetenksomt. Det kom jo fram at de ikke mente noe med det, eller bare kødda, men det er bare å legge det fra seg. (Vibeke)

Vibeke tok da tak i problematikken ved å gå dypt inn i materien med elevene, og eksemplifisere for dem at man må være bevisst på ens atferd. Hun knytter dette til at man kan risikere å havne i farlige situasjoner eller få problemer senere i livet hvis man utvikler dårlige vaner eller har vært ubetenksomme.

## 5 Drøfting

I denne delen av oppgaven skal jeg drøfte hvilke muligheter og utfordringer som legger føringer for læreres arbeid med anerkjennelse og inkludering av etnisk og kulturelt mangfold. Kapittelet starter med å løfte frem hvorfor anerkjennelse er et så viktig aspekt av muligheten lærerne har for å skape tilhørighet for krysskulturelle barn i skolen. Som nevnt tidligere ser jeg på inkludering som små skritt mot anerkjennelse, og inkludering vil i større grad bli tatt for seg under delkapittelet "Å ta i bruk elevenes iboende ressurser". Deretter drøfter jeg hvorfor interkulturell pedagogikk er viktig for anerkjennelse og inkludering av etnisk og kulturelt mangfold. Videre ser jeg på føringer på systemnivå, som kan skape utfordringer for lærernes anerkjennende og inkluderende praksis. Avslutningsvis tar jeg for meg hvorfor vi må jobbe mot å skape en antirasistisk skole, der krysskulturelle barn skal få slippe å oppleve krenkelser, og utfordringer lærere har med dette arbeidet.

### 5.1 Hvorfor anerkjennelse?

Hvorfor er det så viktig med nettopp anerkjennelse? Anerkjennelse handler om at vi skal kunne se skolen med et kritisk blikk. Det handler om at vi må anerkjenne at det i dagens skole finnes forskjeller som skaper et skille mellom minoritet og majoritet, som jeg ser i sammenheng med "vi" og "de andre"-problematikken. Dette kan være etniske, kulturelle eller sosioøkonomiske forskjeller, som bidrar til at elevene behandler hverandre annerledes (Høgmo, 2005). Linda påpekte at hun tror at "vi" og "de andre" problematikken finnes overalt hvor det er forskjeller, og at dette handler om «ukunnskap» og frykt for ting vi ikke kan så mye om. Hun sier også at dette er noe som bør bekjempes kontinuerlig. Om man ser dette i lys av anerkjennelsesteorien til Honneth (2008), er det lett å knytte det til at elevenes utvikling skjer i et gjensidig samspill med miljøet, som elevene er en del av. Anerkjennelse er ifølge Honneth (2008) knyttet til sfærene kjærlighet, rettigheter og sosial verdsetting. For å oppnå anerkjennelse i et skolemiljø er det altså viktig med en felles forståelse av hva som blir verdsatt og respektert.

I klasserommet er det læreren som er lederen, og læreren må altså legge grunnlaget for at elevene føler at de blir verdsatt, samt at de opplever respekt og kjærlighet. Når minoriteten assimileres inn i majoritetens interesser og virkelighetsforståelse, er det på mange måter det motsatte av anerkjennelse. Dette handler om at man ikke gjenkjenner seg i det som blir sett på som "normalt" innenfor skolens rammer. Videre vil dette kunne sammenliknes med en opplevelse av å bli krenket fordi man som minoritet ikke får tatt i bruk sine iboende ressurser (Jordet, 2020). Eksempler på dette kan blant annet være hvordan læreplanen ekskluderer innvandrerbefolkningens historiske betydning for den norske kulturen vi lever i idag, og at andre religioner og livssyn blir plassert i skyggen av majoritetens (Phil, 2010; Larsen, 2021). Dette illustrerer hvordan systemnivået virker inn på individnivået. I stedet for at krysskulturelle elever blir sett på som en ressurs, kan det heller bli lagt hindringer for en anerkjennende praksis i skolemiljøet.

Når det kommer til anerkjennelse, viser mine funn at det ikke nødvendigvis er en spesifikk kunnskap, men heller noe iboende man har med seg i møte med alle mennesker; forskjellige eller like. Jeg ser dette i sammenheng med det informantene kalte for "menneskesyn", "omtanke" og "medmenneskelighet". Med en slik forståelse av anerkjennelse kan man heller strekke seg mot å ha et ekstra godt blikk på de elevene som er mer risikoutsatt i denne sammenhengen. I forlengelse av dette kan man se på læreren som en som kan legge grunnlaget for positiv endring i barns liv: læreren ser risikoen, og prøver å forhindre den. Et eksempel på hvordan læreren kan jobbe for endring er da Vibeke overhørte praten om pokemonkort i klasserommet. Pokemonkort var, i elevenes øyne, noe som "alle" hadde. Dette eksemplifiserer hvordan majoriteten kan bidra til å legge premissene for hva som blir verdsatt. Det viser også til hvordan noe materielt kan skape forskjeller som får utslag i den sosiale sammenhengen. I det øyeblikket eleven erkjenner for sine klassekamerater at han ikke har råd til å kjøpe det som er premisset for "fellesskapet", blir han møtt med null forståelse av majoriteten.

Vibeke tok kontroll over situasjonen, viste tydelig ledelse og valgte å ta opp dette med elevene. På grunn av at Vibeke tok seg tid til å anerkjenne elevens påstand om at man må kjøpe det viktigste først, snudde situasjonen, og eleven opplevde støtte på utsagnet sitt om at han ikke hadde råd til pokemonkort fra de andre elevene. Denne endringen læreren legger til rette for her, kan man se i lys av både det relasjonelle og subjektive perspektivet på inkludering (Arnesen, 2020). For det første får eleven erfare at læreren er der for han og støtter han, noe som handler om ansikt-til-ansikt møtene mellom lærer og elev, altså det relasjonelle. For det andre er denne støtten noe som kan få eleven til å føle seg inkludert, til tross for at han ikke hadde de materielle "godene" som de andre elevene hadde, noe som igjen illustrerer den subjektive dimensjonen av inkludering. Når elevene føler seg inkludert, er dette små skritt mot anerkjennelsens tre sfærer: kjærlighet, rettigheter og sosial verdsetting (Honneth, 2008). Disse små handlingene, der læreren tar kontroll over situasjonen, kan være med på å skape et anerkjennende miljø, der forskjeller blir respektert, forstått og verdsatt. I et anerkjennende læringsmiljø legger læreren grunnlaget for disse vekstbetingelsene. Barn som møtes med anerkjennelse, vil som sagt også lære å anerkjenne andre, noe som ifølge Honneth (2008) er nødvendig for fri og vellykket selvrealisering, også kalt "Det gode liv". Så hvis vi starter med å legge grunnlaget for "den gode skole", vil forhåpentligvis dette være holdningsendrende arbeid som elevene tar med seg i møte med andre mennesker videre i livet.

## 5.2. Å ta i bruk elevenes iboende ressurser

Informantene kom med flere eksempler på hvordan de jobbet for å anerkjenne etnisk og kulturelt mangfold. Det kom fram at det å inkludere språk og kultur var en viktig del av dette. En årsak til at mange krysskulturelle barn føler seg utenfor i dagens skole kan trolig forklares med at utdanningspolitikken gjennom historien har lagt marginal vekt på å inkludere innvandringen av mennesker med ulike etnisk og kulturell bakgrunn som en viktig forklaring til hvordan Norge er i dag (Pihl, 2010). Det gir en pekepinn på at mange krysskulturelle barn opplever en manglende erfaring av anerkjennelsesformen *kjærlighet* i skolen: Deres språklige og kulturelle bakgrunn blir oversett eller marginalt vektlagt.

Persson & Persson (2012) viser til at skoler som har lærere med flerkulturell kompetanse, samt klarer å tilpasse opplæringen etter barnas behov, bidrar til å gi barn en større sjanse for å føle seg inkludert i skolen uavhengig av bakgrunn. Så hvordan kan vi se på språk og kultur som en viktig del av denne inkluderingen?

Gjennom språk letter elevene muligheten for inkludering ved å kunne delta i det sosiale fellesskapet, blant annet gjennom å delta i samtaler, plukke opp de sosiale kodene og lette muligheten for deltakelse og innpass i lek (Wold, 2008). Språk var et tilbakevendende tema blant mine informanter. Dette kan forstås som at informantene synes inkludering av språk er viktig, men samtidig utfordrende. Eivor fortalte at hun kan få en følelse av at *de*, altså lærerne på trinnet, snakker "over hodet" på noen av elevene (elever med norsk som andrespråk), og tror ikke de får med seg så mye av det som skjer i klasserommet. Hun påpeker at det er noe de må jobbe med og bli flinkere til. Nettopp ordforråd er en meget viktig del av en persons språkkompetanse. Vi bruker språk til alt; både lytte, lese, skrive og snakke. Et rimelig velutviklet ordforråd er dermed helt nødvendig i muntlig kommunikasjon når elevene skal forstå undervisningen og uttrykke det de selv mener (Wold, 2008).

Jeg skal ikke gå inn på spesifikke arbeidsmåter innen språkopplæring, men heller rette oppmerksomheten mot ulike måter å inkludere språk og kultur på i undervisningen som ikke nødvendigvis krever en spesiell kompetanse av læreren. For det første må man anerkjenne at språklig og kulturelt mangfold er en ressurs for alle elevene i gruppen. Linda var tydelig på at det er viktig å anerkjenne at elevene kan flere språk, og gjerne bruke det på ulike måter i klassen. Det var noe hun selv hadde god erfaring med, og dette kunne være å starte dagen med å hilse på alle språkene representert i gruppen. Linda sa også at det var fint å ta litt tak i det elevene kan, og vise at man synes deres kompetanse er spennende. Det kunne hun gjøre med å for eksempel spørre hva et spesifikt ord var på elevenes morsmål. I tillegg påpekte Lina at det kan være nyttig å ha litt kompetanse om elevenes språkbakgrunn, slik at man kan gjenkjenne at det som blir grammatisk feil på norsk, er riktig på deres morsmål. På den måten kan man anerkjenne at de er smarte og ressurssterke. På Lindas skole opplevde hun at elevene som "bare" kunne norsk og engelsk synes det var kjedelig. Dette kan trolig sees i sammenheng med at språklig mangfold blir verdsatt og sett på som en ressurs ved Lindas skole, noe som er helt i tråd med anerkjennelsessfærene *sosial vedsetting* og *rettigheter* (Honneth, 2008).

For det andre må man være bevisst på at begreper og faglige uttrykk ikke nødvendigvis er en del av hverdagspråket. Vibeke påpekte at det er to ting hun har fokus på når hun planlegger undervisning og gjennomfører: Ord og uttrykk som må forklares nøye, gjerne med visualisering, og prøve å implementere variasjonen av kulturer som finnes i klasserommet inn i undervisningen. Vibeke hadde god erfaring med å la elevene dele av sin bakgrunn med resten av klassen, og knyttet det til at elevene får mer forståelse, respekt og toleranse for at man i noen tilfeller gjør og tenker annerledes. Dette kan man også se i sammenheng med språk, for som Linda sa: "Hvis man blir kjent med hverandre, er man snillere med hverandre". Hvis elevene får en respekt og forståelse for at ja, på mange måter er vi annerledes, vi kan forskjellige ting, vi kan ulike språk, men vi er også like, og har kanskje aller mest til felles. På denne måten tror jeg at elevene vil oppleve en større raushet i forhold til hverandre. På den måten er det kanskje lettere å spørre sidemannen hva et ord eller uttrykk betyr, istedenfor å sitte med en følelse av at man ikke forstår hva som blir sagt. Ved at læreren er et godt forbilde, som anerkjenner

flere språk og ulik kultur i klasserommet, samt løfter frem dette som noe positivt, vil forhåpentligvis det bidra til at skolen blir en arena der det er trygt å være den man selv identifiserer seg som.

Målet med å ta i bruk elevenes ressurser er så klart å skape et klasserom der elevene gjerne vil dele og oppleve at det gir dem egenverdi. Jeg vil i den sammenheng også nevne at når man skal anerkjenne etnisk og kulturelt mangfold i klassen, er det viktig at man kjenner elevene sine godt. Som nevnt tidligere består dagens skole av flyktninger og asylsøkere, der noen for eksempel kommer fra krigsherjede land. For de elevene kan det på mange måter være traumatisk å bli minnet på hvor de kommer fra. Dette var også Eivor inne på, da hun sa at hun ikke ønsket å tråkke inn i et «væpsebol». Det kan også være elever i klassen som ikke identifiserer seg med kulturen foreldrene kommer fra, eller ikke ønsker å dele av sin bakgrunn. Det er ikke sikkert at en som vokser opp i en muslimsk familie, identifiserer seg som en muslim. Det er ikke sikkert at en som er kristen, går i kirken hver søndag. Man praktiserer ting ulikt, og det skal man ha respekt for. Som Thomas Hylland Eriksen sier; etniske minoriteter er ikke mer homogene enn andre kategorier av mennesker, og det kan følgelig være viktige forskjeller mellom synspunkter og verdier innen minoritetsgrupper (Eriksen & Sajjad, 2011, s. 111). Dette kan være et spennende utgangspunkt for diskusjoner i klassen og det å bli kjent med hverandre. Poenget her er at man skal vite litt om elevene sine, og hva de ønsker å dele. Er man usikker, kan man ta eleven til side, bli bedre kjent og høre med elevene selv.

Noen vil kanskje hevde at det å føle seg anerkjent innebærer mer enn å hilse på ulike språk, fremheve kulturell bakgrunn, eller pynte klasserommet med flagg fra ulike land. Det er på mange måter sant, men man må begynne et sted og jobbe seg oppover mot anerkjennelse. Når man har som mål å inkludere elevenes ressurser, kan man se på dette som små skritt på veien mot anerkjennelse. Disse skrittene er veien mot en opplevelse av å bli anerkjent. Man kan se dette i sammenheng med at elevene skal få ta i bruk sine iboende ressurser (Jordet, 2020). Det kan man se i lys av anerkjennelsesformen *sosial verdsetting* (Honneth, 2008). Ved at læreren tilrettelegger for at elevens språklige og kulturelle bakgrunn blir brukt som en ressurs, kan eleven få en subjektiv følelse av å bli anerkjent og inkludert.

## 5.3 Behovet for en interkulturell praksis i skolen

For at etnisk og kulturelt mangfold skal møtes med kunnskap og forståelse av ulikhet som en positiv ressurs, trengs det en bevisst pedagogikk (Lund, 2018, s. 35). Å ha en interkulturell pedagogisk praksis er en måte å jobbe på som anerkjenner og inkluderer etnisk og kulturelt mangfold. Begrepet er knyttet opp mot en praksis der interaksjon mellom ulike kulturer, bakgrunner eller kontraster diskuteres og synliggjøres (Lund, 2018, s. 36). Et av målene innenfor interkulturell pedagogikk er å frigjøre seg fra karakteristikk og kategorier, for å unngå at noen har makt til å definere den andres kultur og etnisitet (Solbue, 2014). Dette kan sees i sammenheng med det Røthing (2019) kaller for *ubehagets pedagogikk*. En helt sentral tanke i denne pedagogikken er at ubehag kan forstås som en ressurs, og at det kan være viktig i antirasistisk og antidiskriminerende undervisning å motstå fristelsen til å unngå ambivalens og ubehag (Røthing, 2019, s. 44).



Som Vibeke påpekte, er nok mange skoler gode på å jobbe anerkjennende og inkluderende med etnisk og kulturelt mangfold. Hun nevnte også at det er stor variasjon ut ifra hvor man jobber. I tillegg var alle informantene enige i at arbeidet med anerkjennelse og inkludering i stor grad var opp til hver enkelt lærer. Dette kan sees i lys av de rammene både utdanningspolitikken og skolekulturen har lagt for lærerne og deres kompetanse. Seeberg (2011) problematiserte at det ikke fantes nok forskning om praksiser tilknyttet etnisk mangfold som skolen som organisasjon kunne implementere. Siden den tid har det kommet mye forskning som viser til gode praksiser, som for eksempel Solbue (2014) sin studie om interkulturell pedagogikk.

Man kan si at interkulturell pedagogikk på mange måter har som mål å viske ut "vi" og "de andre"-problematikken, der minoriteten tilpasser seg majoritetens "spilleregler". Er implementeringen av en slik pedagogikk i skole- og utdanningssystemet det som skal til for at krysskulturelle barn skal få slippe å møte på rasisme, diskriminering og fordommer i skolen? Selv om det i etterkant av Seeberg (2011) sin problematisering har kommet ny forskning som kan gi svaret på problemet, har hun likevel et poeng. For hvis det stemmer at vi nå har forskning som faktisk viser til gode tiltak og praksiser for å bekjempe diskriminering, hvorfor bidrar ikke utdanningspolitikken i større grad til å implementere det?

## 5.4 Føringer på systemnivå

Føringene for hvordan lærere skal arbeide anerkjennende og inkluderende med etnisk og kulturelt mangfold er på mange måter uklare (Børgesen, 2022). Trolig kan dette forklares med at kunnskap om en anerkjennende og inkluderende praksis blir opp til hver enkelt lærer, og at det ikke finnes noe fasitsvar. Samtlige av informantene mente at man selv har et ansvar for å holde seg oppdatert. Linda knyttet dette til hvor nysgjerrig man er, hvor mye man leser om andre kulturer, i hvilken grad man setter seg inn i ting, hvor åpen man er og ikke minst hvor inkluderende man er. Det samme mente Eivor. Hun viste til at man må være aktivt med i samfunnet, få med seg nyheter, og ha en generell allmennkunnskap om elevenes bakgrunn for å forstå dem bedre. Med dette som bakgrunn blir det tydelig at hver enkelt lærer individuelt har et ansvar for å være både faglig og sosialt oppdatert på hvordan man skal håndtere mangfoldet i dagens skole. Det kan på mange måter være urovekkende at ansvaret veier så tungt på hver enkelt lærer. Vibeke uttrykte at hun mener det burde være mer kompetanse på systemnivået. Hva vil det egentlig si?

La oss først se på anerkjennelse og inkludering i lys av skolekultur. Når jeg her snakker om skolekultur, er det i form av hvordan ledelsen ved en skole bidrar til å legge grunnlaget for hva som blir prioritert ved skolen. For eksempel kan informantene sine uttalelser indikere at ledelsen ved Lindas skole har et større fokus på etnisk og kulturelt mangfold, enn det Vibeke og Eivor sin skole har. Dette kan avhenge av by eller bygd, bydel og befolkningen der, satsingsområder i kommunen og lignende. Teksten vil ikke belyse hva slags skolekultur informantene har, eller gjøre en analyse av den, men heller vise til faktorer som kan påvirke lærerens arbeid med anerkjennelse og inkludering. Som Shaw (2003) hevder, må skoler med etnisk og kulturelt mangfold sikre suksessen til de som er dårlig stilt i henhold til de kravene som er laget på majoritetens betingelser.

Dette kan igjen sees i lys av de fem kanalene til Schein (2010), som blant annet handler om hva ledelsen retter oppmerksomheten mot, mål skolen velger å jobbe mot, veiledning av personalet og hvordan ledelsen reagerer på kritiske hendelser som for eksempel rasisme.

Læreren er den viktigste faktoren i elevenes subjektive følelse av inkludering (Strand et al., 2018). Det vil det si at det er av stor betydning at læreren innehar den kompetansen som trengs for at alle elevene skal bli inkludert. I den sammenheng må først og fremst systemet som utdanner lærerne, altså lærerutdanningen, tilrettelegge for at lærerstudentene får den kunnskapen de trenger for å kunne jobbe inkluderende med etnisk og kulturelt mangfold. For at kunnskapen også skal kunne strekke seg mot anerkjennelse, vil det si at lærerstudenter må være forberedt på å jobbe mot krenkelser, som kan henge sammen med barns samlede sosiale og kulturelle bakgrunn (Jordet, 2020). Både Linda, Eivor og Vibeke var klare på at man må jobbe mot stigmatisering, fordommer og rasisme som finnes i skolen. Blant annet sa Vibeke at barn har lett for å hevde seg selv ved å rakke ned på andres hudfarge, hår eller klær. Hvis man ser dette i lys av Honneth (2008) sin teori om krenkelser, kan slike opplevelser i skolen bidra til psykisk og fysisk sykdom.

Da informantene tok sin utdanning, var de tydelige på at opplæring innenfor etnisk og kulturelt mangfold ikke var på timeplanen. I dag er etnisk og kulturelt mangfold på agendaen i flere fag ved lærerutdanningen på NTNU, noe som betyr at lærerstudenter i dag går ut i skolen med en bredere kunnskap enn det man gjorde da mine informanter tok sin utdanning. Til tross for økt teoretisk kunnskap om etnisk og kulturelt mangfold, er det likevel interessant å spørre seg selv om lærerutdanningen legger til rette for at studentene har kunnskap nok til å drive holdningsendrende arbeid? Med holdningsendrende arbeid sikter jeg til arbeid som tar tak i fordommer, rasisme, diskriminering, ekskludering og andre krenkelser for å bidra til positiv endring i elevgruppen. Holdningsendrende arbeid kan for eksempel være interkulturell pedagogikk eller ubehagets pedagogikk.

Pedagogstudentene gikk ut i 2020 og sa at de mente lærerstudenter trenger mer kompetanse i møte med rasisme og diskriminerende holdninger (Pedagogstudentene, 2020). At lærerutdanningen i dag har obligatoriske fag innen pedagogikk som skal bidra til å øke kompetansen på etnisk og kulturelt mangfold er vel og bra, men er det nok til å få dybdekunnskap i problematikken rundt etnisitet, diskriminering og rasisme? Det er vanskelig å svare på, men nylig fikk Høgskolen i Innlandet (HINN) forskningsmidler fra Forskningsrådet til prosjektet CERiTE, som står for "Critical Examination of Race and Racism in Teacher Education" (Aukland, 2022). Prosjektleder og førsteamanuensis Prisca Bruno Massao forklarer at prosjektet har som mål å kartlegge kunnskap om temaer knyttet til rase og rasisme i lærerutdanningene, og at de opplever behov for kompetanse på rasisme i hele utdanningsløpet (Aukland, 2022).

På en side kan uttalelsene til Pedagogstudentene og CERiTE indikere at lærerutdanningen må øke kompetansen til lærerstudenter på rasisme og hva etnisitet kan ha å si for ulike muligheter og krenkelser i skolen. På en annen side kan man si at erfaring med ulike kulturmøter er like viktig, og at det er møtene ute i jobblivet som gir kunnskap. Siden kultur er noe som stadig er i endring, kan man argumentere for at man aldri vil bli ferdig utlært. Likevel er kompetanse noe som kan legge føringer for god tilrettelegging fra

lærernes side, og slik kompetanse er også en slags kunnskapsbase som alltid kan bygges videre på. Som Linda sa kunne økt kompetanse om etnisitet, kulturforskjeller, religiøse skikker og lignende da hun var ferdigutdannet, ha bidratt til at hun var en bedre lærer for muslimske jenter som følte seg utenfor fellesskapet. I den sammenheng kan man si at både erfaringer og kompetanse i samspill er det som trengs for å arbeide anerkjennende og inkluderende med etnisk og kulturelt mangfold.

Hvis vi retter blikket tilbake mot den ferdigutdannede læreren i skolen, kan man si at lærerens nærmeste leder på systemnivå innad i skolen er ledelsen ved skolen. Hvis man da ser på skolekulturen i lys av Arnesen (2020) sitt politiske og institusjonelle perspektiv på inkludering, vil det si at ledelsen på skolen må legge til rette for at lærere får utnytte handlingsrommet sitt for å gjøre anerkjennelse og inkludering mulig. Dette må skje med god bruk av ressursfordeling, økonomi og rom for nytenkning. Man kan si at i en skolekontekst, vil det politiske perspektivet og det institusjonelle perspektivet kunne gli litt over i hverandre. Jeg tolker det dithen at man kan se på det institusjonelle som en spire ut fra det gjeldende politiske landskapet, og handler om hvordan ledelsen tilrettelegger for lærerne innenfor de gitte rammene.

Linda fortalte at ledelsen ved en skole er viktig for å oppnå god flerkulturell kompetanse blant lærerne. Jeg ønsker her å komme med noen eksempler på hvordan det kan tilrettelegges større grad av anerkjennelse og inkludering. Hauge (2014) sier den beste formen for internasjonalisering og tydeliggjøring av at skolen er krysskulturell, er å ha en språklig sammensetning i lærerpersonalet som er i overensstemmelse med den språklige sammensetningen blant elevene på skolen (s. 155). Dette samsvarer med Linda sin uttalelse om at etnisk mangfold blant personalet er viktig og positivt for elevmangfoldet. Andre måter ledelsen kan legge til rette for at lærerne kan drive med anerkjennende arbeid er for eksempel ved å gi økonomiske ressurser til bøker på ulike språk, lærebøker der flere barn kan identifisere seg i det multimodale og sette av tid i skolekalenderen til temadager/uker, slik som Lindas prosjekt om "mitt språk". Samtlige av informantene viste til en holdning blant personalet i skolen der spesielt somaliske familier og deres barneoppdragelse ble sett ned på. Slike fordommer er viktig å ta tak i for å unngå å bidra til opprettholdelse av "vi" og "de andre". Ledelsen kan for eksempel tilrettelegge for at det er mulighet til å delta på kurs, ha en workshop om fordommer, eller oppfordre til etterutdanning innen skolerelevante fag som kan styrke kunnskapen om etnisk og kulturelt mangfold blant kollegiet.

Tidligere har jeg nevnt at anerkjennelse og inkludering handler om noe mer. Det handler om menneskesyn og "det som er i oss". Man kan jo spørre seg selv om disse eksemplene er tilstrekkelige for å oppnå anerkjennelse og inkludering? Det å ha en følelse av tilhørighet, samt å bli verdsatt, respektert og inkludert kan man se som grunnmuren i det å føle seg anerkjent. Alle eksemplene ovenfor kan bidra til dette på ulike måter. Ved å synliggjøre at skolen verdsetter ulike språk og ulik kultur, kan det bidra til at elevene føler seg anerkjent og inkludert i fellesskapet. For eksempel har mange læreverk kun bilder av hvite barn. Hvorfor er det sånn? Det gjenspeiler ikke virkeligheten. Å bruke ressurser på læreverk der krysskulturelle barn kan gjenkjenne seg i bilder der ulike hudfarger, former og fasonger er normalisert, kan gi krysskulturelle barn, og alle barn i skolen en felles forståelse av at ulikhet er normalt, verdsatt og respektert. I lys av dette er føringer på systemnivå, både i skolen og i utdanningssystemet, viktige faktorer for at alle barn skal føle seg anerkjent og inkludert.

## 5.5 Mot en antirasistisk skolehverdag

Antirasisme vil si at man jobber aktivt mot rasisme (Williamson, 2021, s. 11).

Vi kan ikke lukke øynene for at det er rasisme i den norske skolehverdagen. Å bli utsatt for en slik krenkelse som rasisme er, er det motsatte av å bli anerkjent. Honneth (2008) mener at for å avdekke krenkelser, er det nødvendig å ha anerkjennelse som utgangspunkt. Dette vil si at krenkelsene som foregår i skolen, slik som rasisme, må sees i sammenheng med systemiske forhold i skolen, lærernes valg av innhold og arbeidsmåter, og hva som ligger til grunn for disse praksisene (Jordet, 2020, s. 143). Når skolen ikke tilrettelegger for anerkjennelse og inkludering av elevenes iboende ressurser, legger det hindringer for at elevene kan være en fri og selvbestemt aktør i eget liv.

Jeg har tidligere vist til forskning som viser til at rasisme er reelt i dagens skole, og forskning om hvordan man kan skape en skole som er antirasistisk. Det finnes også forskning som viser at lærere ikke har den kompetansen som skal til for å skape en skole for alle, og synes det kan være ubehagelig å drive undervisning som bidrar til endring (Seeberg, 2011; Røthing, 2019). Dette kan forklares med at det ikke er vektlagt nok i lærerutdanningen, og heller ikke satt på "dagsorden" av skolens ledelse ved å for eksempel tilby kursing eller etterutdanning, noe som mine informanter aldri hadde fått tilbud om. Det kan indikere at det må en kulturendring til i det norske skolesystemet for at den norske skolen skal være en god nok skole for alle, der krysskulturelle barn skal få oppleve anerkjennelse og inkludering, og ikke rasisme. Vi må derfor jobbe for å oppnå en antirasistisk skolehverdag.

Både Eivor og Linda indikerte at de syntes det kunne være ubehagelig å spørre om hvordan foreldrene til elevene identifiserer seg, hvordan de er vokst opp og hvordan de velger å praktisere sin kultur og religion i hjemmet. Linda beskrev det som et litt *ømt punkt* og noe som kunne føles som et *tabuområde*. Linda fortalte at til tross for ubehaget, så spør hun, fordi det er viktig. Hun fortalte om en far, med tidligere bakgrunn som leder i en kriminell gjeng i Oslo øst, som hadde sagt til henne at hun måtte lære de krysskulturelle elevene at de er norske. Hun så på det som en slags aksept og godkjennelse av at hun faktisk måtte ta tak i det elevene har med seg av etnisk og kulturell bakgrunn, og lære elevene at vi alle er norske, men at vi som norske også er veldig forskjellige. Vibeke var derimot helt klar på at hun spør, og at det er kjempeviktig å finne ut mer om bakgrunnen til elevene sine. Hun sa at det kunne variere hva man får tilbake av svar, men at det var viktig for henne, og på denne måten vise omsorg for barnet når man spør og viser interesse. Men hva er det dette ubehaget informantene forteller om?

Dette ubehaget kan tolkes i lys av postkolonial teori. Historisk sett har hvite mennesker fra Vesten hatt makt over menneskene fra Østen. Orientalisme handler om en etablert og iboende oppfatning om en overlegenhet knyttet til rase (Said, 2004 [1978]; Diangelo, 2018). Dette er noe man har med seg, både bevisst og ubevisst: noen standarder som gjør at det kan føles ubehagelig og tabubelagt å ta tak i disse forskjellene. Det kan på mange måter være en frykt for å spørre om noe som potensielt kan være følsomt, en

frykt for å kunne oppfattes som rasistisk og en frykt for at man ikke har nok kunnskap til å kunne prate "riktig" om rasisme og etnisitet. Det finnes begreper som setter ord på dette, som for eksempel *white privilege*, som refererer til de usynlige og synlige privilegiene hvite mennesker har i samfunnet på grunn av historiske hendelser (Williamson, 2021). Det er ingen hemmelighet at mange lærere i den norske skolen er hvite, og tall fra SSB viser at innvandrere fra Asia og Afrika er underrepresentert innenfor undervisningsnæringen (Statistisk sentralbyrå, 2012, s. 21). Det å ha et privilegium som hvit, et privilegium man ikke nødvendigvis føler man har, men som er med oss på grunn av historien, kan gjøre at det er ubehagelig å snakke om andres etnisitet eller problemer knyttet til etnisitet, som rasisme (Diangelo, 2018). I lys av dette kan det bli en utfordring å anerkjenne og inkludere, fordi læreren er nervøs for å tråkke feil.

Det å viske ut stereotypier, fordommer og diskriminering krever faktisk at man som lærer må stå i ubehag. Det er dette som kalles *ubehagets pedagogikk* (Røthing, 2019). Utgangspunktet for en slik pedagogikk er at læreren må utfordre etablerte oppfatninger, sosiale vaner og normative praksiser, som opprettholder stereotypier og sosial urettferdighet, ved å skape åpninger for empati og forandring (Røthing, 2019, s. 44). I tillegg til dette, tenker jeg, at læreren (eventuelt) også må være bevisst på sitt privilegium som hvit. Forskning viser at elever ønsker at lærere skal være mer aktive i kampen mot rasisme, og gjerne ta opp tematikken mer eksplisitt og regelmessig (Børgeesen, 2022). Ifølge studien til Børgeesen (2022) opplevde elevene at rasisme kun ble undervist og snakket om i de tilfellene hvor det hadde oppstått rasistiske hendelser blant elevene eller på skolen. Dette finner jeg også i mine funn, når for eksempel Vibeke fortalte om at da hun overhørte rasistiske utsagn i en klasse hun hadde. Da måtte hun gå dypt inn i materien og ha skikkelige samtaler og undervisning om tematikken. Det å undervise om rasisme, og samtidig viser til historien bak, historier i nåtid og også konsekvenser av å utøve rasisme, kan være med på å skape et antirasistisk miljø på skolen. Forskningen til Børgeesen (2022) viser likevel at det må skje oftere enn kun når det oppstår situasjoner med rasisme involvert. Dette underbygges av Eriksen som sier at man må ha en mer presis forståelse av rasisme i skolen (Eriksen, 2021, s. 104).

Linda fortalte at ved hennes skole jobber de med dette *hele tiden*, og at de må ha et stort fokus på hva som er likt med oss, fordi elevene gjerne henger seg opp i det som er ulikt. Dette kan man se i sammenheng med det Honneth (2008) knytter til krenkelser: Nedvurdering av en livsform, samt rettighetstap: Elevene nedvurderer hverandre ved å fokusere på det som gjør dem forskjellige og unike, og på den måten blir de krysskulturelle elevene behandlet annerledes enn majoriteten. Det Linda sa setter lys på noe interessant. Hvorfor er det sånn at man har så stort fokus på hva som *ikke* er likt? Hva er det som gjør at det skapes et "vi" og "de andre"? Som Høgmo (2005) påpeker, har det å være norsk betydd å ha ett fedreland, ett språk, én konge og tilhøre det lutherske kirkesamfunnet. Slik er det ikke lenger. Noen ville nok også argumentere for at Norge alltid har bestått av innvandring, og at vi aldri har vært upåvirket av annen kultur. Så hva vil det si å være norsk i dag? Det kan være interessant å diskutere og løfte frem i klasserommet. Noen ville kanskje påstå at det å spise taco er norsk kultur, men det har vi jo adaptert fra Mexico. Hva med alle ordene unge bruker i dagligtalen i dag, som er direkte hentet fra det engelske språket? Da Vibeke nevnte norsk kultur under intervjuet, og jeg spurte henne hva hun anser som norsk kultur, ble hun litt satt ut, og endte med å si at det er både "hummer og kanari". På mange måter stemmer det, fordi Norge i dag er påvirket av mange ulike kulturer. Man kan være norsk statsborger uten å være etnisk

norsk. Begrepet etnisk norsk er et eksempel på hvordan nasjonalitet i den hypermangfoldige verden transformeres til etnisitet (Høgmo, 2011, s. 38). Som Linda sa: "Alle vi som er her er norske".

Som Vibeke påpekte kommer det stadig nye føringer for hva som for eksempel er lov å si, og hva som ikke er lov å si. I samfunnet i dag kan man se endringer. Vi har for eksempel stor tilgang på ulike medier som gjør at vi blir mer bevisste. Et eksempel på dette er da Black lives matter blomstret opp etter drapet på George Floyd i 2020, og en bølge av antirasisme florerte i media. Norske skoleelever bestemte seg for å skulke for å delta i demonstrasjonene, fordi bevegelsen vekket stort engasjement rundt hverdagsrasisme i Norge (Sterud, 2021). Et eksempel på endringer er bruken av n-ordet. Jeg opplever gjennom erfaring fra min jobb som vikar at blant barn i dag, er det en konsensus om at n-ordet er noe som man absolutt ikke bruker. Likevel hender det at det skjer, men det blir i stor grad møtt av negative sanksjoner fra majoriteten. Det kan tyde på at de unge har kommet et stykke på vei mot å skape et antirasistisk miljø.

Bjordal (2018) påpeker at det trengs en større endring til for å bidra til å bekjempe sosial ulikhet. Bjordal viser til at pedagogiske praksiser som legger vekt på å inkludere og anerkjenne kulturelt mangfold er blitt kritisert for å være naiv og kontraproduktiv med tanke på å bekjempe sosiale forskjeller i skolen. Hun viser til Nieto (2000), som sier at det å anerkjenne og inkludere, i liten grad retter oppmerksomheten mot det komplekse samspillet av forhold som kan lede til sosial ulikhet. Nieto sier at for å utgjøre en betydelig forskjell på bred skala, må individuell innsats kombineres med kollektive og institusjonelle endringer (Nieto, 2000, s. 186). Bjordal (2018) knytter dette til lærerutdanningen, der hun peker på at lærerstudenter oppøves i å hjelpe minoritets elever til å fungere på majoritetens premisser, i motsetning til å trenes i å se hvordan etablerte praksiser i skolen kan bidra til å etablere ulike sosiale posisjoner (Bjordal, 2018, s. 241).

Jeg har nevnt tidligere at lærerutdanningen må bidra til å heve kompetansen innenfor temaet etnisk og kulturelt mangfold. Jeg vil også her komme inn på den tematikken mer eksplisitt i henhold til rasisme. Man kan for eksempel velge det som kalles for *skolerelevante fag* fremfor undervisningsfag. Et slikt skolerelevant fag er sosialpedagogikk, der studentene får mer dybdekunnskap i ulike sosiale forhold som kan gi utslag for inkludering og ekskluderingsprosesser i skolen (NTNU, u.å.). Dette vil si at noen studenter vil gå ut i jobb med mer kunnskap om de sosiale forholdene som preger elevmassen, som rasisme, mens noen studenter vil ha mer kompetanse innenfor undervisningsfag som for eksempel naturfag. Det er ikke nødvendigvis noe negativt med denne ordningen. I en skole vil personalet være god på ulike ting, og ha ulik kompetanse. Dette er en viktig forutsetning for å kunne gi elevene et godt opplæringstilbud. Likevel vil alle lærere ved en skole, uavhengig av kompetanse, møte på både faglige og sosiale utfordringer. Det ideelle vil være om man kan lære av hverandre, og bygge på hverandres ulike kompetanse og erfaring for å få til en anerkjennende og inkluderende skole.

Det finnes ingen felles fasit eller plan på hvordan man skal jobbe for å fjerne "vi" og "de andre"-problematikken. Som Nieto (2000) påpeker finnes det individuelle lærere som gjør en enorm innsats for fellesskapet, og det er mange skoler som er gode på det (Ref Benjaminprisen som deles ut årlig til en skole som har jobbet aktivt mot rasisme), men

det finnes ikke en fastsatt institusjonell handlingsplan. For at anerkjennelse og inkludering ikke skal være overfladiske begreper, må individuell innsats kombineres med kollektive og institusjonelle endringer (Nieto, 2000). Som Børgesen (2022) påpeker, er antirasistisk arbeid i skolen fortsatt et nytt og ukjent område for mange lærere og skoler. I den sammenheng er det viktig at lærerstudenter får den kompetansen som trengs, og at skoler har en god samarbeidskultur, der man kan spille på hverandres styrker og lære av hverandre (Hargreaves, 1996).

## 6 Avslutning

Problemstillingen for denne oppgaven har vært: *Hvilke muligheter og utfordringer legger føringer for læreres arbeid med anerkjennelse av etnisk og kulturelt mangfold i skolen?*

I denne studien har det kommet fram at utfordringene med en anerkjennende og inkluderende praksis kan være knyttet til både hvordan lærerutdanningen tilrettelegger for den kompetansen lærere trenger ute i skolen, hva som er fastsatt i lover og regler, og hvordan skolekulturen, med ledelsen i spissen, tilrettelegger for dette. I tillegg kan en utfordring med å anerkjenne og inkludere etnisk og kulturelt mangfold være at det kan være ubehagelig for lærere å ta tak i fordommer og rasisme. For mine informanter handlet anerkjennelse og inkludering i stor grad om å ha et godt menneskesyn, samt å inkludere elevenes ulike språk og kulturer i undervisningen. Dette peker på mulighetene lærere har til å anerkjenne og inkludere etnisk og kulturelt mangfold: Å la de krysskulturelle elevene få oppleve at deres bakgrunn, språk og kultur blir sett på som verdsette ressurser.

Til tross for at mine informanter følte at de hadde opparbeidet seg god kunnskap gjennom erfaring, pekte de også på utfordringer som de muligens kunne løst bedre ved å ha mer kompetanse. Dette kan forklares med at lærerens føringer for arbeidet med etnisk og kulturelt mangfold er uklare, og spesielt når det kommer til å anerkjenne og inkludere krysskulturelle elever sine iboende ressurser i skolen. I dag er det et større fokus på det i lærerutdanningene, men mange lærere ute i skolen lærte ingenting om etnisk og kulturelt mangfold da de tok sin utdanning. Skoleledelsen og skolekulturen kan på den måten være viktige faktorer som setter anerkjennelse og inkludering av etnisk og kulturelt mangfold i fokus. Det kom fram at det er forskjell fra skole til skole med hvordan de velger å tilrettelegge, og Linda påpekte at ledelsen ved en skole er svært viktig for dette arbeidet. I tillegg til dette kan forskning tyde på at også lærerutdanningen må legge til rette for at de studentene som nå tar sin utdanning, møter etnisk og kulturell mangfold med mer dybdekunnskap. Til tross for økt kunnskap er det fortsatt mange krysskulturelle elever i dagens skole som opplever fordommer, diskriminering og rasisme. I lys av dette er det viktig å huske på at anerkjennelse er mer enn kunnskap. Det handler også om møter mellom mennesker. Laget rundt læreren må derfor fremme kompetanse for at lærere kan håndtere hypermangfoldet i skolen, anerkjenne, inkludere og drive holdningsendrende arbeid som røsker opp i "vi" og "de andre"-problematikk.

Som fremtidig lærer blir det interessant å reflektere over hvordan min kunnskap på dette feltet gjør meg til en anerkjennende og inkluderende lærer i min egen klasse.

Det kan hende at en skole som er likeverdig for alle er en utopi. Men det er i så fall en utopi lærere og alle som jobber i skolen må jobbe for å strekke seg mot. Man må som lærer alltid strebe etter det som er best for elevene. Skolen er en arena der vi kan utjevne forskjeller, og det må den brukes til. Jeg har i dette forskningsprosjektet gjort meg opp tanker om videre forskning, og vil avslutte med å løfte frem mulighetene innenfor dette feltet.



Slik det kommer frem av oppgavens drøfting kan en stor del av læreres muligheter for anerkjennelse av etnisk og kulturelt mangfold være knyttet til utdanningssystemet og utdanningspolitikken. Videre forskning på dette temaet kunne derfor vært å gå grundigere inn i hva lærerstudenter lærer om etnisk og kulturelt mangfold i lærerutdanningen. I tillegg hadde det vært interessant å gjøre en sammenlikning av skolekulturen ved skoler som har ulikt fokus på etnisk og kulturelt mangfold. For min egen del skulle jeg gjerne gjort et feltarbeid i en klasse der det er fokus på antirasistisk arbeid, og der interkulturell pedagogikk implementeres. I den sammenheng ville jeg inkludert både elevperspektivet og lærerperspektivet for å få kunnskap om utfordringer og muligheter ved en anerkjennende og inkluderende praksis av elevenes iboende ressurser. Elevperspektivet ble utelatt i denne oppgaven på grunn av oppgavens omfang, men det var imidlertid viktig for meg å få frem læreres perspektiv på muligheter og utfordringer, da studier innenfor samme tematikk ofte etterspør læreres kunnskap.

# Litteraturliste

- Antirasistisk senter. (2018). "Vi vil ikke leke med deg fordi du er brun"- En undersøkelse av opplevd rasisme blant ungdom. Antirasistisk senter: [https://antirasistisk.no/publikasjoner/leke-brun-undersokelse-opplevd-rasime-blant-ungdom/](https://antirasistisk.no/publikasjoner/leke-brun-undersokelse-opplevd-rasisme-blant-ungdom/)
- Arnesen, A.-L. (2020). *Pedagogisk nærvær: skolen som inkluderingsarena og risikosone* (1.utg). Universitetsforlaget.
- Aukland, K. (2022, 17. Februar). Lærerutdanningen trenger et språk for rasisme. *Komité for kjønnsbalanse og mangfold i forskning* (Kifinfo). <https://kifinfo.no/nb/2022/02/laererutdanningen-trenger-et-sprak-rasime>
- Børgesen, T. (2022). *Elevens fortellinger om rasisme: En kvalitativ studie av hvilke erfaringer elever på 7. trinn har med rasisme*. [Masteroppgave] NTNU.
- Bjordal, I. (2018). Kompetanse for mangfold- hva betyr det?. I A.B, Lund (Red.), *Mangfold gjennom anerkjennelse og inkludering i skolen* (s. 229-242). Gyldendal akademisk.
- Bangstad, S., & Døving, C. A. (2015). *Hva er rasisme* (Vol. 57, p. 153). Universitetsforlaget.
- Berreby, D. (2008). *Us and them: The science of identity*. University of Chicago Press.
- Clark, V, Brown, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Chow, P. & Cummins, J. (2003). Valuing Multilingual and Multicultural Approaches to Learning. I Schechter, S. R., & Cummins, J. (Red). *Multilingual education in practice: using diversity as a resource*.(s.32-55) Heinemann.
- Diangelo, R. (2018). *White fragility: Why it's so hard for white people to talk about racism*. Beacon Press.
- Eriksen, K. G. (2021). Mot utvidede forståelser av rasialisering og rasisme i skolen. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 7, 104-116. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v7.2445>
- Eriksen, I. M. (2017). *De andres skole: gruppedannelse og utenforskap i den flerkulturelle skolen*. Gyldendal akademisk.
- Eriksen, T. H. (2001). *Flerkulturell forståelse* (2. utg., p. 271). Universitetsforlaget.

- Eriksen, T. H., & Sajjad, T. A. (2011). *Kulturforskjeller i praksis: perspektiver på det flerkulturelle Norge* (5. utg., p. 276). Gyldendal akademisk.
- Eriksen, M.E & Lyng, S.T. (2018). *Elevenes psykososiale miljø- Gode strategier, harde nøtter og blinde flekker i skolemiljøarbeidet*. (1.utg). Fagbokforlaget.
- Fejes, & Thornberg, R. (2015). *Handbok i kvalitativ analys* (2.utg. oppl., p. 283). Liber.
- Fangen, K. (2009). Sosial ekskludering av unge med innvandrerbakgrunn- den rasjonelle, stedlige og politiske dimensjonen. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 9(2), 91-112.
- Forskrift om plan for grunnskolelærerutdanning. (2016). *Forskrift om plan for grunnskolelærerutdanning, trinn 1-7*. Lovdata.  
<https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2016-06-07-860>
- Hauge, A.-M. (2014). *Den felleskulturelle skolen* (3. utg). Universitetsforlaget.
- Honneth, A. (2008). *Kamp om anerkjennelse: om de sosiale konfliktenes moralske grammatikk* (1.utg). Pax.
- Hargreaves, A. (1996). *Lærerearbeid og skolekultur: læreryrkets forandring i en postmoderne tid* (1.utg). Gyldendal.
- Høgmo, A. (2005). *Er en flerkulturell skole mulig?* (1.utg). Gyldendal akademisk
- Jordet. (2020). *Anerkjennelse i skolen: en forutsetning for læring* (1.utg). Cappelen Damm akademisk.
- Johannessen, Christoffersen, L., & Tufta, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Abstrakt.
- Jahnsen, H. (2013, 29. November). Hva er skolekultur?. Universitetet i Stavanger. <https://www.uis.no/nb/laringsmiljosenteret/skole/skolekultur#/>
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Larsen, E. (2021-05-16). *Fremstilling av kulturelt mangfold i lærerplaner. Dokumentanalytisk tilnærming av lærerplanene fra M74 til LK20*. [Masteroppgave]. UiT Norges arktiske universitet
- Lippe, M.v.d. (2021). Fordommer i skolen. I M.v.d. Lippe (Red.), *Fordommer i skolen. Gruppekonstruksjoner, utenforskap og inkludering* (1.utg). Scandinavian University Press (Universitetsforlaget).

- Lund, A. B. (2018). Mangfold i skolen. En ressurs? I A.B, Lund (Red.), *Mangfold gjennom anerkjennelse og inkludering i skolen* (S. 28-44). Gyldendal akademisk.
- Midtbøen, A.H. & H. Lidén. (2015). *Diskriminering av samer, nasjonale minoriteter og innvandrere i Norge. En kunnskaps gjennomgang, Institutt for samfunnsforskning, rapport, 2015:1.*  
<https://samfunnsforskning.brage.unit.no/samfunnsforskning-xmlui/handle/11250/244043>
- Midtbøen, A. H. (2014). Discrimination of the Second Generation: Evidence from a Field Experiment in Norway. *Journal of International Migration and Integration*, 1-20.  
 doi:10.1007/s12134-014-0406-9
- Møller, J. (2013). Ledelse og kvalitetsutvikling i skolen. I Krumsvik, Rune Johan & Säljö, Roger (Red.), *Praktisk-pedagogisk utdanning - en antologi*. Fagbokforlaget. ISSN 978-82-450-1280-4. s. 257-278.
- Meld. St. Nr. 6 (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Nieto, S. (2000). Placing equity front and center. *Journal of Teacher Education*, 51(3), s. 180-187. DOI:10.1177/0022487100051003004
- Neteland, R., & Aa, L. I. (2020). *Master i norsk : metodeboka 2*. Universitetsforlaget.
- NOU 2011:14. (2011). *Bedre integrering- mål, strategier, tiltak*. Barne- og familiedepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2011-14/id647388/>
- NTNU. (U.å). *Grunnskolelærerutdanning 1-7.trinn. Studieretning: Sosialpedagogikk*. Hentet 20.mai 2023 fra <https://www.ntnu.no/studier/mglu17/sosialpedagogikk>
- Pedagogstudentene. (2020, 03.12). Rasisme er et reelt problem i norsk barnehage og skole. *Pedagogstudentene*.  
<https://www.pedagogstudentene.no/nyheter/2020/antirasisme/>
- Postholm, M. B, & Jacobsen, D. I.(2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen* (p. 300). Cappelen Damm akademisk.
- Persson, B. & Persson, E. (2012). *Inkludering och målluppfyllelse- att nå framgång med alla elever* (1.utg). Stockholm: Liber.
- Pihl, J. (2010). *Etnisk mangfold i skolen : det sakkyndige blikket* (2. utg). Universitetsforlaget.

- Qvortrup, A., & Qvortrup, L. (2018). Inclusion: Dimensions of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 22(7), 803-817. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412506>
- Rugkåsa, M. (2008). Majoriteten som premissleverandør i "flerkulturelt" arbeid. I A. M. Otterstad (Red.), *Profesjonsutøvelse og kulturelt mangfold – Fra utsikt til innsikt* (s. 78-95). Gyldendal Akademisk.
- Røthing, Å. (2020). *Mangfoldskompetanse og kritisk tenkning : perspektiver på undervisning* (1.utg). Cappelen Damm akademisk.
- Røthing, Å. (2019). «Ubehagets pedagogikk» – en inngang til kritisk refleksjon og inkluderende undervisning?. *FLEKS - Scandinavian Journal of Intercultural Theory and Practice*, 6(1), 40–57. <https://doi.org/10.7577/fleks.3309>.
- Salole, Ekele, M. L. (2018). *Identitet og tilhørighet : om ressurser og dilemmaer i en krysskulturell oppvekst* (2.utg). Gyldendal akademisk.
- Seeberg, M.L. 2011: *Kunnskapsstatus (1990-2010). Forskning om etnisk diskriminering av barn og unge*, NOVA, rapport, nr. 8/11. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/handle/20.500.12199/6456>
- Solbue, V. (2014). *Dialogen som visker ut kategorier: En studie av innvandrerungdommer og norskfødte med innvandrerforeldre har med videregående skole*. Institutt for pedagogikk. Bergen, Universitetet i Bergen. PhD. <https://bora.uib.no/bora-xmlui/handle/1956/9108>
- Svendsen, S. H. B. (2014). Learning racism in the absence of 'race'. *European Journal of Women's Studies*, 21(1), 9-24. doi:10.1177/1350506813507717
- Spernes, K. (2014). Annerledes norsk – anerkjennelse av elevers språklige- og kulturelle bakgrunn. I G. Afdal, Å. Røthing & E. Schjetne (red.), *Etikk i pedagogiske praksiser*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Spernes, K. (2012). *Den flerkulturelle skolen i bevegelse : teoretiske og praktiske perspektiver* (1.utg). Gyldendal akademisk.
- Spernes, K. (2006). Vi utlendinger og de norske. Sosialisering i ungdomsskolen. Masteroppgave, Avdeling for lærerutdanning. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Steen-Olsen, T. (2013). Cultural belonging and peer relations among young people in multi-ethnic Norwegian suburbs. *Nordic studies in Education*, 33(4), 314-328. Universitetsforlaget. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2482333>
- Said, E. W. (2004 [1978]). *Orientalismen : vestlige oppfatninger av Orienten* (pp. XIII, 396). Cappelen.

- Strand, G.M, Berge, Å.D og Steen-Olsen, T. (2018). Opplevelse av tilhørighet og inkludering i møtet mellom kulturer. I A.B, Lund (Red.), *Mangfold gjennom anerkjennelse og inkludering i skolen* (S. 116-132). Gyldendal akademisk.
- Schein, E. H. (2010). *Organizational culture and leadership* (4th ed., Vol. 2). Jossey-Bass.
- Shaw, P. (2003). Leadership in the Diverse school. I Schechter, S. R., & Cummins, J. (Red). *Multilingual education in practice : using diversity as a resource*. (s.97-112) Heinemann.
- Sterud, K. (2021, 12.juni). Startskuddet. *NRK*.  
<https://www.nrk.no/norge/xl/blm-i-norge-skapte-ny-bolge-med-aktivister-1.15501008#intro-authors--expand>
- Skutnabb-Kangas, T. (1990). *Minoritet, sprog og racisme* (1. utg.). Tiden.
- Statistisk sentralbyrå. (2012). Innvandrерandel blant ansatte i bedrifter. (5/2012). Statistisk sentralbyrå.  
[https://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/rapp\\_201205/rapp\\_201205.pdf](https://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/rapp_201205/rapp_201205.pdf)
- Thagaard. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg). Fagbokforlaget.
- Tjora. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg). Gyldendal akademisk.
- Unicef. (2022). U-Report Norge: Hva mener barn og unge om rasisme?  
Unicef. <https://www.unicef.no/sites/default/files/inlineimages/daCZWFxQ9vRhloYsE4Z7E1ogIr9cybeHeLpo1sQXNXo2SnFJIq.pdf>
- Uthus, M. (2020). *Spesialpedagogen i en inkluderende skole. Mot nye mål og ny mening* (1.utg). Gyldendal Akademisk
- Wold, A. H. (2008). Utvikling av ordforråd med fokus på norsk som andrespråk. I E. Selj, & E. Ryen (Red.), *Med språklige minoriteter i klassen: språklige og faglige utfordringer*. (2.utg. s. 196-221). Cappelen akademisk.
- Williamson, T. (2021). *Håndbok for unge antirasister*. (1.utg). Cappelen Damm.
- Øverbekk, M., & Kjelaas, I. (2022). En studie av sju polskspråklige elevers erfaringer med innpass, identitet og investering i norskspråklige fellesskap. *NOA – Norsk Som andrespråk*, 38(1). Hentet fra  
<http://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/2105>

# Vedlegg

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

Vedlegg 2: Intervjuguide

Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeskjema for informanter

## Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD



[Meldeskjema](#) / [Masteroppgave i profesjonspedagogikk- Om anerkjennelse av kultur...](#) / Vurdering

# Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**

959450

**Vurderingstype**

Automatisk

**Dato**

06.12.2022

**Prosjektittel**

Masteroppgave i profesjonspedagogikk- Om anerkjennelse av kulturelt mangfold i skolen

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning

**Prosjektansvarlig**

Mette Nygård

**Student**

Hanna Løge Stendal

**Prosjektperiode**

01.01.2023 - 25.05.2023

**Kategorier personopplysninger**

Alminnelige

**Lovlig grunnlag**

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 25.07.2023.

[Meldeskjema](#)

**Grunnlag for automatisk vurdering**

Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernulempe og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger;
  - Rasemessig eller etnisk opprinnelse
  - Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
  - Fagforeningsmedlemskap
  - Genetiske data
  - Biometriske data for å entydig identifisere et individ
  - Helseopplysninger
  - Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedommer og lovovertridelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

**Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde**

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger
- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene
- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)
- Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene
- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra
- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)
- Hvor lenge personopplysningene vil bli behandlet
- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter



Vi anbefaler å bruke vår [mal til informasjonsskriv](#).

**Informasjonssikkerhet**

Du må behandle personopplysningene i tråd med retningslinjene for informasjonssikkerhet og lagringsguider ved behandlingsansvarlig institusjon. Institusjonen er ansvarlig for at vilkårene for personvernforordningen artikkel 5.1. d) riktighet, 5. 1. f) integritet og konfidensialitet, og 32 sikkerhet er oppfylt.

## Vedlegg 2: Intervjuguide

### Intervjuguide

#### Oppvarmingsspørsmål

1. Hvor lenge har du jobbet som lærer?
2. Hva slags utdanning tok du?
3. Hvilket trinn jobber du på nå?
4. Hvorfor ønsket du å bli lærer?
5. Trives du i yrket?

#### Refleksjonsspørsmål

##### A: Kompetanse

1. Kan du fortelle hva dere lærte om etnisk og kulturelt mangfold da du gikk på høyskolen?
  - a. Hva skulle du ønske du lærte mer om?
2. Har du deltatt på, eller fått tilbud om kurs/veiledning til hvordan man anerkjenner etnisk og kulturelt mangfold i klassen?
3. Hvordan ville du beskrevet hva mangfoldskompetanse er?
4. Hvordan ville du, ut ifra ditt syn, beskrevet den flerkulturelle kompetansen som finnes i skolen i dag?
5. Kan du beskrive en hendelse eller situasjon du synes typisk beskriver den mangfoldskompetansen som finnes i dag?
  - a. Kan du beskrive en hendelse der kompetansen du hadde var viktig?
  - b. Konflikter relatert til etnisitet, kultur, religion?
6. I hvilken grad føler du at du som lærer har den kunnskapen som trengs for å anerkjenne det etiske og kulturelle mangfoldet som finnes i skolen i dag?
7. Hva slags kompetanse/kunnskap skulle du gjerne hatt mer av?
8. I hvilken grad har du kunnskap om elevene i klassen din sin etniske og kulturelle bakgrunn?
  - a. Generell kunnskap om hvor de/foreldrene kommer fra?
  - b. Personlig og dyp kunnskap om hvordan eleven/foreldrene praktiserer sin religion/kultur, og hva slags etnisitet de føler de selv har?
  - c. Hvordan får du denne kunnskapen?

##### B: Læringsmiljø

1. Hvordan jobber du med å anerkjenne det kulturelle mangfoldet i skolen?
2. Hvordan ville du beskrevet det flerkulturelle klasserommet?
3. Hvordan bruker du elevene sin bakgrunn aktivt i undervisningen?
4. Finnes det noen spesielle tilbud, steder eller aktiviteter ved skolen som er viktig for det kulturelle mangfoldet?
5. Er det noen slike tilbud, steder eller aktiviteter som du savner?
6. Hva tenker du på/tar hensyn til i planlegging av undervisning med tanke på elevenes etniske og kulturelle bakgrunn?
7. Ser du noen utfordringer knyttet til det sosiale der forskjellen mellom minoritet (krysskulturell) og majoritet (etnisk norske) kommer særlig frem i skolen? Ser du noen utfordringer knyttet til det faglige?

C: Foreldre

1. Hvordan erfarer du samarbeidet med foreldrene til elever som ikke har etnisk norsk eller kulturell bakgrunn?
2. Kan du fortelle om en situasjon der samarbeidet med hjemmet var vanskelig? Hvorfor?
3. Kan du fortelle om en situasjon der samarbeidet med hjemmet var en suksess? Hvorfor?

D: Makt

1. Hvordan vil du beskrive din for-forståelse av elever med annen etnisk og kulturell bakgrunn enn norsk?
2. I hvor stor grad reflekterer du over egne verdier og praksis omkring etnisk og kulturelt mangfold?
  - a. Har du noen verdier du ikke kan gå på akkord med?
3. Hva er dine tanker rundt maktposisjonen du har som lærer?

Avrundning

1. Har du noen flere tanker rundt dette temaet som vi ikke har snakket om, og du tenker er relevant og vil dele?
2. Hvor viktig tenker du at lærere får tilbud om etterutdanning eller kurs/veiledning i flerkulturell pedagogikk?

## **Vil du delta i forskningsprosjektet**

### ***Anerkjennelse av etnisk og kulturelt mangfold i skolen?***

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å bidra til økt refleksjon rundt læreres praksis når det kommer til etnisk og kulturelt mangfold i skolen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Forskningsprosjektet skal være grunnlaget for min masteroppgave i profesjonspedagogikk ved grunnskolelærerutdanningen 1.-7. på NTNU. Formålet med prosjektet er å gi lærere og andre som jobber med etnisk og kulturelt mangfold økt refleksjon rundt sin praksis i den flerkulturelle skolen. Problemstillingen omhandler hvordan man kan anerkjenne det etniske og kulturelle mangfoldet som er i skolen i dag.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) er ansvarlig for prosjektet.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Du er spurt om å delta i dette prosjektet på bakgrunn av din erfaring som lærer i den norske skolen.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du stiller på et dybdeintervju i Januar. Intervjuet vil være en samtale mellom undertegnede og deg, og vare i ca. 45 minutter. Intervjuet vil inneholde spørsmål om din erfaring med etnisk og kulturelt mangfold i skolen, samt spørsmål om foreldresamarbeid og læringsmiljø knyttet til dette. Samtalen vil bli tatt opp og transkribert. Alt av samtalen som blir brukt i masteroppgaven vil bli anonymisert.

#### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrevet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Jeg vil oppbevare lydopptak og transkribering på NICE-1, som er NTNUs fil lagringsområde. Det er kun jeg, Hanna Løge Stendal, og min veileder, Mette Nygaard, som vil ha tilgang til ikke-anonymisert materiale.

### **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes [25.05.2023]. Etter prosjektslutt vil datamaterialet fortsatt oppbevares i samsvar med personvernregelverket fram til oppgaven er godkjent. Etter godkjent oppgave vil datamaterialet bli slettet.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NTNU har Norsk senter for forskningsdata (NSD) vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Veileder ved NTNU: Mette Nygård (E-post: [mette.nygard@ntnu.no](mailto:mette.nygard@ntnu.no)).
- Student: Hanna Løge Stendal (E-post: [Hannalstendal@gmail.com](mailto:Hannalstendal@gmail.com) eller tlf: 92 47 92 78).

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester på epost ([personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Mette Nygård  
(Veileder).

Hanna Løge Stendal  
(Student)

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Anerkjennelse av etnisk og kulturelt mangfold i skolen*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- Å delta i dybdeintervju.
- At det blir tatt et lydopptak av intervjuet.

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)



