

“If I had been more intelligent”

Anerkjennelse og identitet

**Anerkjennelsens betydning for identitetsutviklinga til elever som
skifter undervisningsspråk i løpet av grunnskoletida**

Kari Irene Nærle



Høgskolen i Hedmark

Master i tilpasset opplæring

HØGSKOLEN I HEDMARK

2009

Innhold

Sammendrag	s. 5
Abstract	s. 6
Forord	s.7
Innledning	s. 8
Teori	s. 11
Et sosiokulturelt perspektiv	s. 11
Anerkjennelse	s. 11
Identitet	s. 14
Utvidet myndiggjøring	s. 15
Fem mulige sosialiseringforløp	s. 15
Hva er utvidet myndiggjøring	s. 20
Identitet, språk, kultur og anerkjennelse	s. 24
Språk og kultur	s. 24
Anerkjennelse på individnivå og samfunnsnivå	s. 27
Tospråklig utvikling i tidlig skolealder	s. 29
Innledende avklaring	s. 29
Subtraktiv tospråklighet	s. 30
Additiv tospråklighet	s. 30
Den faglige utviklinga ved skifte av opplæringsspråk	s. 30
Skolens rolle i forhold til nyankomne elever	s. 33

Metaspråklig kompetanse	s. 35
Metode	s. 36
Et hermeneutisk helhetssyn	s. 36
Et fenomenologisk studium under en hermeneutisk horisont	s. 37
Valg av metode	s. 38
Et narrativt studium	s. 39
Hvorfor skjønnlitterære tekster	s. 40
Valg av tekster	s. 42
Empirisk materiale:	s. 45
<i>In a Glass House</i>	s. 45
Forfatteren	s. 45
Sammendrag av romanens handling	s. 45
Tekst	s. 45
<i>Med nedslått blikk</i>	s. 47
Forfatteren	s. 47
Sammendrag av romanens handling	s. 48
Tekst	s. 48
<i>Tätt intil dagarna</i>	s. 52
Litt om forfatteren og boka	s. 52
Tekst	s. 52

Analyse	s.54
Vittorios livsverden	s.54
Fathmas to verdener	s.56
Mustafas rop etter å forstå og å bli forstått	s.58
Behov for anerkjennelse	s.59
Avsluttende refleksjoner	s.63
Litteraturliste	s.64

Norsk sammendrag

I denne avhandlinga ser jeg på sammenhengen mellom anerkjennelse og identitetsutvikling for elever som kommer til et nytt land i løpet av grunnskolen, og som ikke forstår undervisningsspråket. Jeg presenterer ulike sosiokulturelle teorier som tar for seg anerkjennelse, sosialisering, identitet og tospråklig utvikling. Jeg ser også på hvordan skolen kan tilpasse opplæringa, slik at disse elevene på sikt kan utvikle en positiv flerkulturell identitet.

Jeg er opptatt av barnas livsverden. For å få et innblikk i deres opplevelse av sin egen situasjon, bruker jeg en fenomenologisk metode. Empirien min er utdrag fra tre forskjellige romaner som beskriver barns første møte med skolen i et nytt land. Samtlige er skrevet av forfattere som sjøl har opplevd å skifte undervisningsspråk i løpet av skoletida si.

Til slutt blir disse tekstene analysert i forhold til den teorien som er presentert i første del.

Engelsk sammendrag (abstract)

In this thesis I study the relationship between recognition and the development of identity, for students who move to a new country during their primary and secondary school years, and who do not understand the language of instruction. I present several socio-cultural theories that deal with recognition, socialization, identity and bilingual development. I also look at how schools can adapt the education, in ways that help students develop a positive multicultural identity.

I am interested in the life-world of these children. To get an insight in how they experience their own learning situation, I use a phenomenological method. I have found my empirical material in novels that each describes a child's first meeting with school in a new country. All of the novels are written by authors who have had their own experience with a change of language during their primary to secondary years of education.

The last part is an analysis of the texts according to the presented theories.

Forord

Å skrive denne avhandlinga har vært en hermeneutisk prosess, og det har vært en opplevelse av å være i flyt. Det skyldes flere ting. For det første har det vært en indre motivasjon som har drevet meg. Da jeg begynte på dette studiet, hadde jeg kommet til et punkt i livet da jeg trengte faglig påfyll. Alle sønnene hadde flyttet hjemmefra, og jeg syntes det var et privilegium å få studere i ro og fred. Flerkulturell pedagogikk er det jeg har jobbet med mesteparten av mitt yrkesliv, og jeg kunne derfor bygge videre på noe jeg kunne en del om fra før. Elevene på innføringsgruppa ved Fagerlund skole har vært til daglig inspirasjon. Jeg har hele tida kunnet relatere teori til praksis, takket være dem. Jeg er også så heldig å ha ledere som har lagt forholdene til rette, slik at jeg til tider har kunnet tillate meg å være litt fjern i forhold til deler av jobben min. Takk til Kari og Lise!

Jeg har lenge hatt gleden av å høre forelesninger med Thor Ola Engen og av å lese hans bøker om sosialisering, nasjonsbygging og tospråklig opplæring. Det at jeg fikk han som veileder har vært både interessant og lærerikt. Han fortjener en stor takk for sin raushet og oppmerksomhet. Det var også han som både gav meg grønt lys og oppmuntret meg da jeg ville bruke litterære tekster som empiri, noe som ytterligere har skapt glede og sammenheng i dette studiet. Jeg vil også takke biveilederen min, Ingerid Straume. Hun er ikke bare skarp og kunnskapsrik, hun er også en av de få moderne menneskene jeg har møtt som flere ganger underveis har sagt at hun har god tid!

Den som må få den største takken er nok likevel mannen min, Arnstein. Han er den mest beleste og engasjerte "skolemannen" jeg kjenner, og han er alltid beredt til å snakke om pedagogikk. Dessuten er han usedvanlig hjelpsom og tålmodig med min mangel på systematikk og datakunnskaper. Uten han hadde nok alle de tekniske utfordringene blitt uoverkommelige!

Innledning

Bakgrunnen for denne avhandlinga er mange års praksis som lærer i ei innføringsgruppe for barn som kommer til Norge i løpet av grunnskolen, uten kjennskap til norsk språk. De er altså på nivå 1 i *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter* som. Noen av disse barna har aldri gått på skole før, mange har lite eller ingen kjennskap til vårt skriftsystem og vår skolekultur, og samtlige har et annet morsmål enn norsk.

Jeg jobber på en flerkulturell skole der vi etter hvert har tilegnet oss erfaringer i og rutiner for hvordan disse elevene kan tas imot. Vi har også satt av ressurser for å gi dem en god start. Likevel må de tilbringe mange timer i uka i en klasesituasjon der de ikke forstår noe av det som blir sagt, og der samværsformene og reglene er ukjente. I tillegg kommer alt det andre nye i forbindelse med å skifte land, kultur og klima. For noen av dem har det skjedd dramatiske ting i livet før de flyttet til Norge, noe som kan gjøre deres situasjon ytterligere sårbar.

Noen av disse barna går det veldig bra med. De blir myndiggjorte mennesker med en positiv flerkulturell identitet. Andre tilpasser seg relativt bra, men de stiller likevel med et dårligere utgangspunkt i forhold til utdanning og jobbmuligheter enn deres evnemessige potensial skulle tilsi. Atter andre går det virkelig ille med. Jeg tenker da på det vi vet om sjølmord, psykiske lidelser og kriminalitet blant minoritetsungdom. Det opptar meg derfor at også disse barna får den opplæringa alle barn har krav på etter *Opplæringsloven*.

Jeg ser det slik at det å ikke kunne benytte seg av sitt eget morsmål i skolehverdagen, innebærer manglende anerkjennelse av den språklige og kulturelle kapitalen et barn har med seg. Fordi mitt studium går ut på å finne ut mer om sammenhengen mellom anerkjennelse og identitet, vil jeg derfor også belyse hva skolen kan gjøre for å kompensere mangelen på språklig kontinuitet i disse barnas liv.

Jeg ønsker å få vite mest mulig om hvordan de nyankomne barna opplever sin egen situasjon, og jeg er derfor ute etter å få et innblikk i deres livsverden. Jeg har valgt en fenomenologisk metode for å trenge inn i barns opplevelse av det å begynne på en skole der de ikke forstår språket. Ved lesing av skjønnlitterære tekster tror jeg at deres verden kan bli mer begripelig for oss som møter dem i skolen, og ut fra dette håper jeg at vi i større grad kan vise dem forståelse og gi dem tilpasset opplæring.

Jeg ser at for å få økt forståelse for anerkjennelse og identitet er det nyttig å hente kunnskap fra både psykologi, sosiologi, antropologi og filosofi, i tillegg til det pedagogiske. Felles for all teorien jeg bruker er at det ligger en sosiokulturell forståelse til grunn.

Etter teorien kommer et metodekapittel. Der argumenterer jeg for hvorfor jeg har valgt en fenomenologisk metode, og hvorfor jeg har valgt romantekster som empiri. Jeg presenterer så de tre romanene og deres forfattere, og siterer de utdragene som er gjenstand for mitt studium. I den siste delen er de litterære tekstene analysert i forhold til den teorien jeg har presentert.

I stedet for å definere begreper, lar jeg ofte forklaringene ligge implisitt i teksten. Det samme gjelder til en viss grad argumentasjonen min. Jeg foretrekker å reflektere rundt teorien, framfor å komme med tydelige argumenter for og imot. For meg er dette mest naturlig, og jeg synes det passer bedre til den helhetstenkninga som jeg ønsker skal prege denne avhandlinga. Virkeligheten er som regel ikke ”enten eller”, men ”både og”.

Vittorio, Fathma og Mustafa er de tre romanpersonene som er utgangspunktet for analysen min. Etersom jeg har funnet det naturlig å nevne dem flere ganger i teoridelen, er det nødvendig med en kort introduksjon.

Vittorio er sju år, og han begynner på skolen i Canada uten å kunne undervisningsspråket som er engelsk. Han er en stillferdig gutt som egentlig liker best å lese i ei bok om helgenenes liv, som han fikk av læreren sin i Italia. Nå er tilværelsen preget av hardt gardsarbeid, en skolehverdag der han ikke forstår et ord av det som blir sagt, og mye ubearbeidet sorg. Egentlig er han en svært intelligent gutt, men han føler seg både tilbakestående og uønsket i den nye livssituasjonen. Tittelen på denne avhandlinga er hentet fra boka om Vittorio.

Fathma kommer fra Marokko. Hun er elleve år, og begynner på skolen i Paris, uten å kunne fransk. Hun har aldri gått på skolen før, og kaster seg over alt det nye med liv og lyst. Fathma er ei utadvendt og ivrig jente som lærer fort, men hun slites mellom to verdener. Det er få møtepunkter mellom skole og hjem.

Mustafa bor sammen med sin store, kurdiske familie i en drabantby i Sverige, og han begynner i første klasse uten å kunne svensk. I den første tida på skolen havner han stadig i slåsskamper og sinneutbrudd på grunn av misforståelser og frustrasjon over ikke å forstå

eller bli forstått. Han elsker å lese bøker, og han blir etter hvert bedre i svensk enn i sitt eget morsmål. I dag er han den kjente journalisten Mustafa Can.

Men läs du, min son, läs, så att du vet vilken värld du verkar och lever i, läs så att livet blir begripligt för dig...För inte har jag begripit mig mycket på livet, inte mer än att det måste levas (Can 2006, s.85).

Teori

Et sosiokulturelt perspektiv

I følge sosialpsykologen George Herbert Mead er det en intersubjektiv sammenheng mellom erfaringa av gjensidig anerkjennelse og menneskers identitetsutvikling (Honneth 2008). Når jeg velger teori er det viktig for meg å bruke en sosiokulturell innfallsvinkel. De barna jeg møter i min praksis som lærer er både del av en minoritetskultur og av den flerkulturelle, norske virkeligheten. De utfordringene de møter i hverdagen, må derfor ses i et større perspektiv enn det individuelle. Pedagogikk kan aldri operere i et vakuum. Skolen er en del av samfunnet, og den skal handle på politisk oppdrag. Den er også prega av de markedsinteressene som råder, og den er dermed del av et større maktforhold enn det lærere ofte tenker over i det daglige (Cummins 2006).

Verdifelleskap og anerkjennelse er på mange måter sammenfallende begreper. Som jeg senere argumenterer for, bør skolen i et flerkulturelt samfunn bygge på en felleskulturell plattform, og den må lære barna både å sammenlikne kulturer og å ta bevisste valg. Jeg opplever at sosialfilosofen Axel Honneths teori om anerkjennelse, sammen med Thor Ola Engens teori om dobbeltkvalifisering og utvidet myndiggjøring, er viktige bidrag i å forstå disse sammenhengene. De gir innsikt som kan bidra til å hindre at de minoritetspråklige blir ei ny underklasse i samfunnet. Kun gjennom anerkjennelse kan det bygges en myndiggjort identitet. Jeg utdyper og supplerer dette ved hjelp av andre sosiokulturelle teoretikere, som tar for seg behovet for anerkjennelse, myndiggjøring og positiv identitetsdanning. Siden jeg ser en sentral sammenheng mellom språk og identitet, kommer også utvikling av tospråklighet inn under dette.

Anerkjennelse

Menneskers identitet dannes gjennom erfaringa, eller mangel på sådan, av gjensidig anerkjennelse. Det er bare gjennom å betrakte oss sjøl utenfra, gjennom å ta et eksentrisk perspektiv der vi ser oss sjøl slik andre ser oss, at vi får en bevissthet om egen identitet (Honneth 2008). Det er naturlig å tenke at et barn gjennomgår ei slik utvikling når det skifter språklig og kulturelt miljø. Det som tidligere har vært en selvfølge, gjelder plutselig ikke lenger. Det vil derfor tvinge seg fram en refleksjon både omkring det som er kjent, og det som er nytt og annerledes.

Honneth snakker om at det finnes tre ulike interaksjonssfærer i samfunnet som påvirker og avløser hverandre i det å gi medlemmene anerkjennelse (Honneth 2008). Den første sfæren er *familien og nære vennskap*, noe vi også kan kalle primærsfæren. Her får individene dekket

sine emosjonelle behov gjennom kjærlighet og omsorg. Den andre sfæren er *den juridiske*, den som anerkjenner alle som likeverdige borgere gjennom demokratiske rettigheter. Den tredje sfæren er *det organiserte samfunnet*, der medlemmene utgjør et solidarisk verdifelleskap.

Slik jeg ser det, kan dette perspektivet overføres til skolesamfunnet. For at et barn skal oppleve seg anerkjent på skolen, må det oppleve *kjærlighet* gjennom de voksnes væremåte, og gjennom vennskap med andre barn. Ikke minst gjelder dette for barn som ikke får dekket sine grunnleggende omsorgsbehov hjemme. En anerkjennende væremåte fra de voksnes side består i å vise åpenhet, forståelse og interesse for det barna har med seg, og i å gi bekreftelse på det de ønsker å formidle. I skolen er tilpasset opplæring en rettighet i følge Opplæringsloven, her kommer den juridiske sfæren inn. Barna skal også møte et *felleskap* som er organisert slik at alle blir inkludert og verdsatt ut fra sine egne forutsetninger. Det vil si et solidarisk verdifelleskap som går mot felles mål.

Det kan innvendes at relasjonene i skolen oftest er av en mer formell art enn det som er tilfelle i familien. Det kan oppstå emosjonelle bånd mellom lærer og elever og elevene i mellom, men skolesamfunnet skal i like stor grad være et solidarisk verdifelleskap. I skolen går det altså ikke alltid et skarpt skille mellom Honneths første og tredje nivå, slik som det gjør i samfunnet for øvrig. Anerkjennelse er av en mer personlig art i primærrelasjoner enn i det solidariske fellesskapet, og det har derfor innvirkning på andre nivåer av det Honneth kaller *praktiske sjølførelse*: I de nære relasjonene skaper kjærlighetens anerkjennelse en god *sjølførelse** Når man har rettigheter som blir ivaretatt skaper det *sjølførelse*. Anerkjennelse i det sosiale fellesskapet skaper *sjølførelse*. Barna kommer til skolen med forskjellig

* (Jeg velger å bruke dette ordet framfor ordet *sjølførelse* som er brukt i den norske oversettelsen av Kamp om anerkjennelse. *Sjølførelse* er gjerne mer knyttet til prestasjoner, mens *sjølførelse* sier mer om en positiv identitet som kommer av den anerkjennelsen det ligger i å bli elsket eller verdsatt for den man er.)

kulturell ballast, noe som må anerkjennes og verdsettes. Men i skolesamfunnet dannes det også en ny kultur, som alle bidrar til å forme. Skolesamfunnet er på mange måter et speilbilde av og en forberedelse på det større samfunnet som barna etter hvert skal forholde seg til. Jeg liker derfor ordet *felleskulturell* om en skole som bygger på felles verdier (Hauge 2007).

Det er nettopp ved å se på de praktiske sjølførelserne jeg mener det er mulig å overføre alle de tre anerkjennelsessfærene til skolen. De emosjonelle båndene som knyttes i skolen kan ha ei avgjørende rolle når det gjelder å utvikle en god sjølfølelse, og dette ser jeg som et argument for å si at også primærsfæren er tilstede i skolesammenheng.

Barna må møtes med mer enn passiv toleranse. Solidariske relasjoner i skolesammenheng innebærer at barna blir møtt med empatisk deltakelse. Dette krever relasjonelle voksne som ser det enkelte barn, og det må legges til rette for gode vennskap og samarbeid mellom elevene. Igjen ser vi hvordan den første og tredje sfæren overlapper og avløser hverandre. Skolen må anerkjenne barnas kulturelle og språklige kapital, og samtidig framheve de individuelle egenskapene. Som Honneth sier, vi kan bare virkeliggjøre våre felles mål hvis vi aktivt sørger for at andre menneskers fremmedartede egenskaper får komme til uttrykk. Jeg ser det slik at morsmålet og den kulturelle kapitalen kan regnes blant disse "fremmedartede" egenskapene. Ved å anerkjenne disse vil det foreligge verdifelleskap mellom hjem og skole. *"Den sosiale verdsettingen dreier seg om de spesielle egenskapene som skiller menneskene fra hverandre"* (Honneth 2008, s.131). Gjennom anerkjennelse gis det identitetsbekreftelse, og gjennom kultursammenlikning og metaspråklig bevissthet vil perspektivutvidelse finne sted. Disse prosessene er til sammen forutsetninger for utvidet myndiggjøring, noe jeg kommer tilbake til senere." *Denne formen for gjensidig anerkjennelse er derfor også knyttet til forutsetningen om en sosial livssammenheng hvor deltakerne danner et verdifelleskap i kraft av å orientere seg mot felles mål*" (Honneth 2008, s.131).

De felles målene som skolen setter seg, er med på å skape identifikasjon og tilhørighet. Det å arbeide aktivt for et godt miljø på en skole, er derfor viktig utover det å skape trivsel og gode vilkår for læring. Ved at barna lærer å anerkjenne hverandres forskjellige egenskaper, er det også en forberedelse til å leve i et demokratisk samfunn.

Identitet

En persons identitet er ikke noe statisk som blir dannet en gang for alle. Vi er født med individuelle særtrekk og egenskaper, men vi har ikke dermed kun *en* identitet. Etter hvert som vi skifter mellom forskjellige roller og er i ulike miljøer, vil identiteten vår forandre seg

(Hundeide 2003, Baker 2006, Becher 2006). Gjennom alle de relasjonene vi er en del av, utvikler vi indre referanserammer som vi justerer oss etter. Disse er til sammen med å danne vår personlige identitet. Psykologen Karsten Hundeide snakker om et dialogisk selv:

Et dialogisk og kontraktmessig perspektiv, er et bilde av mennesket som mangfoldig. Vi har ikke bare ett, men mange selv, og vi er mer foranderlige og avhengige av situasjoner og hvem vi forholder oss til enn vi vanligvis forestiller oss (Hundeide 2003, s.57).

Det er alltid i dialog med andre vi utvikler vår identitet. Grunnlaget blir naturlig nok lagt i barndommen, og det er de Mead kaller *de signifikante andre*, det vil si foreldre og andre nære personer, som preger identitetsutviklinga i livets startfase. I skolen er både lærere og venner viktige rollemodeller, og de er også viktige i det å gi identitetsbekreftelse.

Identitet må konstrueres og vedlikeholdes gjennom interaksjon med andre. I denne prosessen blir identitetskrav innfridd eller avslått- en kan møte anerkjennelse, avvísning eller likegyldighet. Andres vurderinger og signaler har betydning for individets reaksjoner og identitetskonstruksjon (Becher 2006).

Sosialantropologen Marianne Gullestad hevder at individet skaper seg sjøl gjennom komplekse prosesser.

Enkeltmennesket skaper seg selv ut av det råmaterialet som livsløpet og de kulturelle kontekster byr på. Det er eksistensielt viktig å kunne skape seg selv på en måte som andre er villige og i stand til å bekrefte. Identitetsbekreftelse fra andre mennesker skjer gjennom komplekse og tvetydige kommunikative prosesser (Gullestad 2002, s.245).

I tillegg til at identitet er noe individuelt, og noe som er i stadig forandring, har vi også en kulturell identitet (Becher 2006). Det er et fint samspill mellom det vi kaller personlighet, og det vi får overbrakt av kulturelle holdninger, væremåter og uttrykk fra den eller de sosiale sammenhengene vi er en del av.

Culture, the mass of life patterns that human beings in a given society learn from their elders and pass on to the younger generations, is imprinted in the individual as a pattern of perceptions that is accepted and expected in others in a society (.....)The center, or core of

cultural identity is an image of the self and the culture intertwined in the individual's total conception of reality (Adler 2002, s.230).

Som jeg allerede har understreket, blir vår identitet dannet delvis gjennom medfødte særtrekk og egenskaper, men like mye gjennom dialog med de signifikante andre og den konteksten vi er del av. Autentisitet handler derfor ikke om å finne en indre kjerne av identitet som er upåvirkelig og konstant (Appiah 1994, Hundeide 2003). Fathma, Vittorio og Mustafa har riktignok en måte å tenke på og være på som er helt deres egen, men dette handler i stor grad om at de i dialog med andres oppfatning av hvem de er har utviklet en bevissthet om sin egen identitet. Påvirkning fra familie, venner, religion og kultur, samt eventuell opposisjon mot deler av det de har vokst opp med, er med å danne et grunnlag for identiteten. Samtidig er alle mennesker preget av den større samfunnsmessige konteksten de nødvendigvis også er en del av.

Identitet er relatert til sosiale så vel som psykologiske variabler (Hoëm 1978). I det moderne samfunnet er barnas identitetsutvikling kanskje i mindre grad påvirket av de større sammenhengene de er en del av, enn det som er tilfelle i enklere og mer naturbestemte samfunnsformer. Barna er i mindre grad med i foreldrenes arbeid. Livet er mer fragmentarisk og mindre oversiktlig, og det er ikke like lett å få forståelse for hvordan tilværelsen henger sammen. Samtidig får vi verden rett inn i hjemmene gjennom TV, internett og annen massekommunikasjon. Vi lever derfor i et svært komplekst samfunn. Jeg tenker at denne kompleksiteten blir enda større for de barna som bytter kultur og språk i løpet av skoletida si.

Utvidet myndiggjøring

Fem mulige sosialiseringforløp

Med bakgrunn i Anton Hoëms sosialiseringsteori (Hoëm 1978) har Engen beskrevet fem mulige sosialiseringforløp som kan finne sted i løpet av minoritetsspråklige barns skolegang. Han utviklet først teorien om *dobbeltkvalifisering* for å beskrive det som skjer når en person utvikler språklig og kulturell kompetanse i to ulike kulturer (Engen 1989). Siden bruker han begrepet *utvidet myndiggjøring* for å knytte mer an til det engelskspråklige begrepet "empowerment" (Engen 2009). Sjøl om begrepene uttrykker noe av det samme, finner jeg det formålstjenlig å bruke begge to. Jeg synes det første sier noe om innholdet og

prosessen fram mot det å få en sunn tilknytning til både minoritets- og majoritetskulturen, og dermed hva som er skolens utfordring når det gjelder å gi tilpasset opplæring. Det andre sier mer om den personlige og politiske krafta som kan bli resultatet for dem som gjennomgår ei slik kvalifisering, og det handler derfor enda mer om sjølfølelse og identitet enn det første begrepet gjør.

De elevene som kommer fra hjem som har felles verdier og interesser med skolen, vil gjennomgå ei *forsterkende sosialisering*. Både skolens innhold og måten den ofte er organisert på, gjør at dette i stor grad vil være snakk om barn med norsk middelklassebakgrunn (Hoëm 1978, Engen 1989). Disse barna har foreldre med bøker i bokhylla, og en måte å samtale med barna på som ligner den kommunikasjonsformen som finner sted i skolen. Barna får dermed anerkjennelse for det de har med seg av språklig og kulturell kapital, de føler seg hjemme i skolens kultur, og de får identitetsbekreftelse. Det er stor sjanse for at de blir myndiggjorte mennesker (Cummins 2006).

Når minoritetsbarn begynner på skolen er det ofte en verdikonflikt mellom skole og hjem. Barna møter en ny verden, ofte med andre kulturelle og religiøse verdier, et annet språk og andre væremåter og skikker enn det de har med seg hjemmefra. De får liten identitetsbekreftelse gjennom skolegangen sin. Ofte vil det da foregå ei *desosialisering*, det vil si at tilknytningen til minoritetsspråket og foreldrenes kultur gradvis svekkes. Dette kan innebære at de kjeder seg gjennom skolegangen sin. På grunn av manglende gjenkjennelse og verdifelleskap foregår det ingen danning, men elevene kan likevel tilegne seg skolens instrumentelle verdier. Resultatet på lang sikt kan bli at de blir rene forbrukere av fellesgodene i stedet for ansvarlige samfunnsborgere (Engen2009). Det kan også føre til at de gjør opprør, eller i at de tilpasser seg systemet uten å integreres som hele mennesker.

Desosialisering kan også suppleres med den tredje muligheten, *resosialisering*. Sjøl om foreldrene er i klassemessig eller religiøs konflikt med de verdiene skolen står for, kan barna likevel tilegne seg både de instrumentelle kunnskapene og de verdiene skolen har å by på. Barna vil da miste eller forkaste sin hjemmekultur på grunn av manglende anerkjennelse av morsmålet og den kulturelle arven, men de tilegner seg i stedet den kulturen som har høyest status. I følge Hoëm er dette også et sosialiseringsforløp som gir grunnlag for en positiv identitet (Hoëm 1978). Det krever imidlertid at man bevisst velger majoritetskulturens verdigrunnlag, noe som forutsetter gode evnemessige ressurser og en sterk personlighet.

Det fjerde alternativet, som må ses på som det minst gunstige, er *skjermet sosialisering*. Det kan arte seg på to ulike måter. Det kan være både verdikonflikt og interessekonflikt mellom skole og hjem. Barna har et så dårlig begrepsapparat på norsk at de har lite utbytte av skolens undervisning. Foreldrene er skeptiske til alt norsk, og de deltar sjelden eller aldri på foreldremøter, utviklingssamtaler og avslutninger. Barna har liten, eller ingen kontakt med norsk språk og kultur utenom skolen.

Det er skrevet flere bøker av eller på vegne av innvandrerbarn som har vokst opp i slike miljøer. Jeg tenker da blant anna på ”*Saynab- min historie*” (Norderhaug 2008), og ”*Se oss- bekymringsmelding fra en ung norsksomalisk kvinne*” (Aden 2008). Disse bøkene beskriver barn som er svært isolerte, som opplever vold og omsorgssvikt i hjemmet, og som heller ikke føler seg sett eller anerkjent på skolen. Hjemme blir de advart mot å involvere seg i noe som har med ”det norske” å gjøre, og de er i realiteten inneklemt mellom to atskilte kulturer. De har også ofte et svært høyt skolefravær. Dette er eksempler på skjermet sosialisering, og skremmende nok er det i følge forfatterne slett ikke uvanlig.

Det disse barna opplever er en tilstand av ”uprooting”. Foreldrene er preget av at de har mistet grepet om sine egne liv, og at de mangler det nettverket de tradisjonelt ville hatt i hjemlandet. Barna hører verken hjemme i den opprinnelige kulturen eller det nye landet. Dette fører til det Hundeide omtaler som *akkulturativt stress* som kan gi seg utslag i depresjon, angst, psykosomatiske problemer og aggressiv atferd. Måten mottakerlandet møter disse barna på, og ikke minst hvordan skoleforholdene legges til rette, vil være av avgjørende betydning.

Den andre formen for skjermet sosialisering er kanskje enda vanligere. Dette oppstår når det i utgangspunktet er interessefelleskap mellom hjem og skole, men interessekonflikten oppstår gradvis på grunn av manglende mestring. De fleste foreldre har interesse av at barna skal tilegne seg skolens redskapsfunksjoner, og de fleste barn er motiverte for å lære når de begynner på skolen. På grunn av manglende anerkjennelse av den språklige og kulturelle kapitalen de har med seg, er det imidlertid mange som ikke lykkes i å tilegne seg skolens instrumentelle ferdigheter. Følelsen av å mislykkes fører da til at barna gradvis mister motivasjonen, og resosialisering uteblir.

Både i det norske samfunn og i alle land som har en flerkulturell virkelighet, foregår alle disse sosialiseringsformene. Heldigvis finnes det også eksempler på at de nyankomne

minoritetsbarna blir dobbeltkvalifiserte. De kan møte vilkår som fører dem fram mot den femte muligheten for sosialisering, nemlig *integrerende sosialisering*. Resultatet kan da bli utvidet myndiggjøring.

Hvis foreldrene er velutdannete, og barna før skolestart har fått ei uformell leseforberedende sosialisering (Engen/Kulbrandstad 2004), er de godt forberedt på de opplæringskravene skolen stiller, sjøl om dette foregår på majoritetsspråket. Hvis de har positiv tilknytning til foreldrenes språk og kultur, kan de gå gjennom ei forsterkende sosialisering i fritida. Samtidig kan de lykkes i utdanningssystemet i det nye landet og på den måten dobbeltkvalifiseres. I slike tilfeller vil det være delvis interessefelleskap og delvis verdifelleskap mellom skole og hjem. Dette er i følge Engen en heldigere sosialiseringsform enn forsterkende sosialisering, i og med at barna på denne måten får perspektivutvidelse gjennom skolegangen sin. Dette er også det ideelle for majoritetsspråklige barn, fordi de vil forberedes til å møte den multikulturelle virkeligheten også de er en del av (Becher 2006, Engen 2009).

Det er forskjell på skolen som arena for danning og som formidler av instrumentelle ferdigheter. Gjennom de siste åras fokus på ”økt læringstrykk” i skolen og målbare resultater (Bachmann/Haug 2006), mister vi lett de erkjennelsesmessige og identitetsdannende aspektene som de humanistiske fagene tradisjonelt har hatt. Slik jeg ser det, må skolen ha en dannende funksjon hvis myndiggjøring skal finne sted. Dette forutsetter at fagene blir behandlet i henhold til deres egenart, og ikke kun etter deres instrumentelle verdi. Ved innføringa av nasjonale prøver og andre standardiserte tester, er det fare for at det skjer ei utarming av fagene som kanal for opplevelse, refleksjon og erkjennelse. Undervisningas innhold blir naturlig nok preget av kravet om målbare resultater (Hoëm 1978, Engen 1989).

Indirectly – and may be also in an unreflective way - the students will learn to consider themselves, society and culture in a reductive instrumental manner, and their conceptions of the good, the beautiful and the true will be tied to commerce value and market price. Even if the students earn high marks, they will have a weak commitment to general ethical, moral and esthetic perspectives and arguments (Engen 2009, s.9).

I en skole for alle skulle det være mulig å sørge for at samtlige barn får identitetsbekreftelse. Det vil si at de møter anerkjennelse av det de har med seg av språklig og kulturell kapital, og

at de får perspektivutvidelse gjennom kultursammenlikning, felleskap og kunnskaper. Dette krever tilrettelegging og satsing, og det er avhengig av at mangfold blir sett på som en positiv ressurs (Engen 1989, Gitz-Johansen 2006). Det er da det kan kalles en felleskulturell skole (Hauge 2007).

I denne sammenhengen er det interessant å se på en internasjonal forskningsrapport som beskriver minoritetsspråklig ungdoms psykiske helse og sosiokulturelle tilpasning (Berry, i Engen 2009). Den viser at så mye som 29,5 % av ungdommene som var med i undersøkelsen var etnisk orienterte, de hadde lite kontakt med majoritetsspråklige, og de hadde lite med samfunnet utenom sin minoritetskultur å gjøre. De identifiserte seg lite med den nasjonale kulturen i det landet de bodde, de snakket sitt eget morsmål godt, og de hadde sterke familieband. Med andre ord må de sies å være segregerte, og de har gjennomgått ei skjermet sosialisering.

Ei anna gruppe som var nesten like stor (27,2 %), hadde mange likhetstrekk. De snakket også det nasjonale språket dårlig, hadde liten kontakt med majoritetsungdom, og hadde lav nasjonal identitet. De snakket sitt eget morsmål godt, men hadde likevel lav etnisk identitet. De hadde ikke noe ensartet syn på hvorvidt de ønsket å bli integrert i samfunnet, og de var sosialt isolerte.

Ei gruppe på 14,6 % snakket majoritetsspråket bedre enn morsmålet, de hadde mest majoritetsvenner, høy nasjonal identitetsfølelse, og lite kontakt med sin egen etniske gruppe. Disse var altså det vi må kalle assimilerte eller resosialiserte. Til slutt kommer den gruppa som var *dobbeltkvalifiserte*. De snakket både sitt eget morsmål og majoritetsspråket godt. De hadde en sterk tilhørighet til familien og de etniske verdiene, samtidig som de hadde en sterk nasjonal identitet. De hadde venner både blant majoritetsungdom og sin egen etniske gruppe, og de virket velfungerende i ulike sammenhenger. De mente at integrering i samfunnet var bedre enn både segregering og assimilering. Dette gjaldt 28,5 % av de som hadde deltatt i undersøkelsen.

Disse ungdommene hadde altså en positiv tokulturell identitet, en såkalt bindestreks-identitet (Kumar 2001). Jeg tenker meg at for å utvikle dette må man ha erfart nære og gode relasjoner til både hjemmekulturen og majoritetssamfunnet. En må også ha fått mulighet til å sammenlikne kulturer, (Engen 1989, 2009) og til å foreta bevisste valg.

Det er viktig å kategorisere seg sjøl, framfor å få tredd ned over hodet en identitet som blir tilskrevet av majoriteten. Dette er kanskje spesielt viktig i ungdomstida.

Bare gjennom selv kategorisering kan en reformulere tilskrevete kriterier og gjøre dem om til selvidentitet, etnisk bevissthet og selvanerkjennelse. Likevel må minoritetene forholde seg til normsettet både i sin egen kultur og majoritetskulturen. Dersom de aktivt utforsker og bearbeider dette spenningsfeltet, kan de utvikle en tilegnet etnisk identitet. Hvis de ikke gjør det, eller mislykkes, kan de utvikle en eller annen form for negativ, forvirret eller lukket identitet (Engen/Kulbrandstad 2004, s.192).

Dobbeltkvalifisering handler om å utvikle kompetanse i og verditilknytning til både minoritets- og majoritetskulturen. Dette innebærer også å lære hva slags atferd som oppfattes passende i ulike tradisjoner. Evnen til refleksjon må utvikles, og det er skolens oppgave å hjelpe alle elever til å utvikle metakulturell og metaspråklig bevissthet (Engen 2003).

Marianne Gullestad hevder at barn av innvandrere representerer en tredje måte å forholde seg til det flerkulturelle samfunnet på. Mens en del av majoritetsbefolkningen føler seg truet av at deres kjente omgivelser gradvis får nye og fremmede lukter og farger, er det noen som opplever de nye innslagene som ”*spennende kosmopolitiske rekvisitter i sine individualiserte og klassebaserte livsstiler*” (Gullestad 2002, s.250). Minoritetsbarna derimot har lært å forholde seg til ulike livsstiler og forskjellige måter å se verden på. Dette er viktige verdier som må anerkjennes av skolen, og som kan være et positivt utgangspunkt når en skal skape en felleskulturell skole.

Hva er utvidet myndiggjøring?

Jeg vil nå belyse Engens teori om dobbeltkvalifisering og utvidet myndiggjøring ved å ta utgangspunkt i Banks typologi for seks ulike stadier av kulturell identitet (Banks 2008), og ved hjelp av Hundeides syn på hvordan det er mulig å komme styrket ut av traumatiske barndomsopplevelser (Hundeide 2003). Det å bytte land og opplæringspråk er krevende i seg sjøl, men det er også viktig å være oppmerksom på at både Vittorio og Fathma hadde traumatiske opplevelser bak seg før de kom til sine nye hjemland. Mustafa derimot, var hele tida omgitt av kjærlighet og stabile hjemmeforhold.

Vi møter noen ganger mennesker, både majoritetsspråklige og representanter for minoritetskulturer, som så å si er fanget i sin egen kulturelle verden, og som tilsynelatende ikke har forestillinger om at det går an å tenke eller handle annerledes enn de sjøl gjør. Dette kan gjelde både voksne og barn. Disse personene hører til i stadium 1 i Banks typologi.

Stadium 2 innebærer en bevissthet om at noen tenker annerledes, men man har internalisert majoritetens stereotype og/eller negative syn på egen kultur og latt seg kategorisere. Dette innebærer lave tanker om egen identitet. Det kan enten medføre en slags handlingslammelse i forhold til å kunne påvirke egen situasjon, eller frustrasjon som gir seg utslag i opprør og vold.

I stadium 3 har man oppnådd en slags klargjørende bevissthet om egen kulturell identitet, noe som også kan gi en viss stolthet over å være "etnisk". I følge Banks må elever ha oppnådd dette stadiet før vi som lærere kan forvente at de er i stand til å anerkjenne og verdsette mennesker som tilhører andre kulturelle grupper.

Mennesker som når stadium 4 har en tokulturell bevissthet. De har et sunt forhold til både sin etniske tilhørighet og til den nasjonale kulturen, og de har et ønske om å bidra positivt i begge leire. Vi kan si at de har herredømme over egen situasjon (Hoëm 1978), at de er resosialiserte eller i beste fall dobbeltkvalifiserte (Engen 1989).

Men det er mulig å komme enda lenger i si kulturelle utvikling. Individuer som når stadium 5 har utviklet en multikulturell bevissthet. De er positivt innstilt ovenfor andres meninger og væremåter, og de har et avklart og reflektert forhold til egen identitet. De bidrar positivt både innen minoritetskulturen som de tilhører og det nasjonale fellesskapet de er en del av. Til slutt beskriver Banks stadium 6. Han sier at individer som når dette stadiet har en global kompetanse. De er kosmopolitter, og de føler felleskap og forpliktelse ovenfor hele menneskeheten. De har høy flerkulturell bevissthet og flerspråklig kompetanse, og de bidrar aktivt til å gjøre verden til et bedre sted å bo for alle mennesker.

Mennesker som befinner seg i de to siste stadiene har sannsynligvis de karakteristika som den internasjonale mekleren Peter S. Adler mener er typisk for en multikulturell person: tilpasningsdyktighet, evne til å være i stadig forandring, og evne til å se sin egen kultur utenfra. En slik person er seg også bevisst at ethvert kulturelt system har sin egen interne logikk som gir mening til tilværelsen. Ingen kultur er en annen overlegen, og alle personer er

til en viss grad tilknyttet kulturelle forståelsesrammer og oppfatninger av hvordan atferd skal reguleres. En multikulturell person er ikke bare kultursensitiv, men også, i følge Adler, stadig i en sjølutviklingsprosess:

The navigating image at the core of the multicultural personality is premised on an assumption of many cultural realities. The multicultural person, therefore, is not simply one who is sensitive to many different cultures. Rather, this person is always in the process of becoming a part of or apart from a given cultural context. He or she is a formative being, resilient, changing and evolutionary. There is no permanent cultural "character", but neither is he or she free from the influences of culture. In the shifts and movements of his or her identity process, the multicultural person is continually re-creating the symbol of self (Adler 2002, s.236).

Slik jeg ser det er det noen barn som er i stadium 3 allerede når de begynner på skolen. Dette gjelder de barna som har møtt anerkjennelse allerede i småskolealderen, og som er født inn i en flerkulturell virkelighet der mangfold blir sett på som normalt og ønskelig. Banks sier at lærere som har innsikt i de ulike stadiene kan hjelpe elever til å nå stadig høyere nivåer av si kulturelle identitetsutvikling. Fra stadium 4 og oppover er det snakk om stadig høyere grad av utvidet myndiggjøring.

Jeg tenker at skoleledere og lærere knapt kan ha for store tanker om hva vi kan bidra med når det gjelder å hjelpe elever til å bli myndiggjorte mennesker. Ved å se på mangfold som en berikelse, har vi en mulighet til å utgjøre en stor forskjell i Vittorios, Fathmas og Mustafas liv. Ved å skape felleskulturelle skoler der elever opplever både individuell og kulturell anerkjennelse og der alle oppdras til inkludering og demokrati, kan vi hindre at noen faller utafør og mislykkes i utdanningssystemet. Vi kan til og med hindre at det utvikles separatisme og terrorisme som har sin bakgrunn i mangel på anerkjennelse. Ved at skolen blir et sted der alle barn får identitetsbekreftelse og perspektivutvidelse, kan vi også håpe på at hele samfunnet blir mer positivt til kulturelt mangfold, og at alle føler seg forpliktet på våre demokratiske og humanistiske verdier. Skolen er et mikrokosmos der barn og voksne danner et felleskap som gjør at vi ikke ser på hverandre som fremmede. Vi er bundet sammen og avhengige av hverandre for å kunne ha et vellykket liv, på samme måte som Honneth sier om samfunnet for øvrig:

Hvis jeg skal kunne anerkjenne den fremmede ved å ta solidarisk del i hans livsbane, må jeg først erfare at vi deler de samme eksistensielle truslene, og hvilke risikoer som faktisk binder oss sammen i utgangspunktet, avhenger av våre felles forestillinger om et vellykket liv innenfor fellesskapets rammer (Honneth 2007, s.100).

Skolen kan med andre ord gå foran i kampen for anerkjennelse. Banks beskriver sin studie av slike skoler på følgende måte:

The school leaders tried to make the school a microcosm of a democratic community in which students and teachers could practice democracy and develop high levels of moral reasoning (Banks 2008, s.65).

I noen tilfeller må skolen sørge for at det settes inn spesielle hjelpetiltak ovenfor de barna som har opplevd traumer. Ei forutsetning er da at de voksne tolker barnets reaksjoner på en slik måte at dets behov blir sett. I følge Hundeide kan barn faktisk komme styrket ut av ekstreme psykiske påkjenninger hvis de får hjelp til bearbeidelse og nyorientering.

En vet hva som har skjedd, og dette kan gi grunnlag for en følelse av takknemlighet for og verdsetting av det en har i øyeblikket. Videre kan det gi grunnlag for en ny dynamikk der en opplever at livet er avhengig av de valg man tar, at en er ansvarlig for sitt eget liv, og at en derfor aktivt må velge positive verdier. En blir bevisst at verdier er sentralt i menneskets liv, og en søker etter verdier som kan understøtte og bekrefte en mer human og positiv virkelighetsfortolkning (Hundeide 2003, s.146-147).

Hundeide legger også til at flere av de mest markante moralske stemmer i vår tid har sitt utspring i ekstrem lidelse. Han nevner personer som Elie Wiesel, Nelson Mandela og Emmanuel Levinas. Dette må sies å være personer som har nådd stadium 6 i Banks typologi. Spesielt løfterikt er dette med tanke på hva som er mulig å bidra med i forhold til barn som har traumatiske opplevelser bak seg.

Identitet, språk, kultur og anerkjennelse

Vittorio, Fathma og Mustafa er små mennesker som begynner på skolen i et nytt land med sine individuelle erfaringer, kunnskaper og behov. Det å bli sett som enkeltindivider er

viktig, samtidig som de også tilhører en kategori elever som har spesielle rettigheter når det gjelder tilpasset opplæring. Jeg ser det slik at det er et dialektisk forhold mellom det å bli sett som enkeltindivid og det å bli sett på som representant for en minoritetskultur. Begge disse dimensjonene er av stor betydning for et barns opplevelse av å bli anerkjent. Noen ganger kan de imidlertid komme i konflikt med hverandre. Jeg vil argumentere for dette i de følgende kapitlene.

Språk og kultur

Språk og identitet er knyttet nært sammen (Hvistendahl 2009), og det er gjennom språklige handlinger (verbale og nonverbale) vi lærer både å definere oss sjøl og å ta andres perspektiv.

We define our identity always in dialogue with, sometimes in struggle against, the things our significant others want to see in us (Taylor 1994, s. 32-33).

Det å flytte til et nytt land og å lære et nytt språk, vil derfor ikke bare være noe additivt, det kan også innebære et skifte av identitet fra å være for eksempel *flink sønn* eller *vimsete lillesøster* til å bli *språkløs, utlending, annerledes, taus eller rampete*. Overgangen fra det kjente til det ukjente, fra mestring til maktesløshet, kan noen ganger være enorm for både voksne og barn (Becher 2006).

De elevene som kommer til Norge i løpet av grunnskolen og som ikke har tidligere skolegang, eller de som eventuelt kommer fra et helt annet skolesystem, har ofte problemer med å forstå vår form for grensesetting. I tillegg til at de må lære å forstå og snakke et fremmed språk, og som regel lære å lese og skrive på dette språket, må de også lære å tolke alle de kulturelle og sosiale kodene. Det er så mange ting vi tar som en selvfølge i skolehverdagen fordi de "alltid" har vært slik. Som for eksempel at elevene ser på læreren når hun står og peker på et kart, at alle leser i eller snakker om den samme sida i boka, eller at de skal sitte på stolen sin når de skriver. Gutter og jenter forventes å samarbeide, læreren kan le og tulle i det ene øyeblikket og forvente stillhet og konsentrert arbeid i det neste. I tillegg er det måten læreren stiller spørsmål på, hva slags svar som forventes, og hva som er forskjell på juks og hjelp. Alt dette handler om kulturelle koder, og i kritisk teori kalles det *skolens skjulte læreplan* (Gitz-Johansen 2006).

Begrepet kultur er på flere måter problematisk. Innafor det vi ofte regner som *en* kultur finnes det mange forskjellige klassemessige og geografiske ulikheter. *Alle* barn kommer derfor til skolen med forskjellig kulturell ballast. Ved å kategorisere barn etter sosiale forhold, familiens religion eller foreldrenes hjemland, kan vi lett komme til å møte dem med spesielle forventninger. Dette er i konflikt med et humanistisk ideal om personlig frihet og respekt for enkeltindividet (Wikan 1995). Å møte et barn på en slik måte at vi ser det filosofen Levinas kalle for Den Andres Ansikt, vil si å se *innafor* hudfarge, språk, klær eller vaner og å spørre: ”Hvem er du, lille venn?”

Måten vi beskriver et barns væremåte på, er preget av vår egen virkelighetsforståelse. Det vi som lærere tror er nøytrale tolkninger og beskrivelser, vil alltid være preget av den kulturen vi er oppdratt og utdannet i. Dette er spesielt en stor fare når det gjelder diagnostisering av barn vi opplever som svært stille og innesluttede eller aktive og utagerende. Diskurser om barn kan være begrensende og patologiserende, eller frigjørende og myndiggjørende (Hundeide 2003). Det er lett å tenke at Mustafa har ADHD fordi han er så urolig, at Vittorio har lav IQ fordi han ikke oppfatter det som skjer i klasserommet, eller at Fathma er sur og uinteressert fordi hun senker blikket i stedet for å se læreren i øynene (Pihl 2005).

Vi kan med andre ord komme i skade for å sette barn i kategorier som virker hemmende eller stigmatiserende. Dette gjelder særlig hvis det på skolen råder en deprivasjonsdiskurs (Gitz-Johansen 2006) i forhold til måten vi omtaler de minoritetsspråklige barna på. Det vil si at det noen ganger blir omtalt som en mangel i stedet for en ressurs å ha et annet morsmål og andre kulturelle referanser enn det majoriteten har.

Et barn er mye mer enn et produkt av den etniske, språklige eller religiøse kulturen det har vokst opp i. På skolen er det lett å tillegge den kulturelle identiteten overdreven vekt. Elever kan for eksempel bli omtalt som ”hun med hijab”, ”den kurdiske gutten” eller ”de muslimske barna”. Å kategorisere barn etter foreldrenes opprinnelsesland kan lett bli et hinder for å se den enkeltes identitet. Mange innvandrere, både voksne og barn, opplever ofte å bli spurt om hvor de kommer fra. Dette kan bli ei stadig påminning om at man egentlig ikke hører til, at man er fremmed (Becher 2006).

Når det gjelder å ivareta et barns rettigheter derimot, kan det være av avgjørende betydning å ta hensyn til morsmål og hjemmekultur. I en slik sammenheng kan kategoriene være nødvendige for å møte barnets behov (Hvistendahl 2009). Anerkjennelse av det Vittorio,

Mustafa og Fathma har med seg av språklig og kulturell kapital når de begynner på skolen, kan være avgjørende for at de utvikler en positiv identitet. Det at de får videreutvikle det språket foreldrene snakker, har mye å si for de emosjonelle og sosiale båndene i familien, i tillegg til at det har mye å si for den kognitive utviklinga. I de tilfellene det ikke er mulig å gi morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring, er det likevel viktig at skolen oppmuntrer foreldrene til å bruke det språket de kan best når de kommuniserer med barna sine. Skolen kan også på flere måter vise at de anerkjenner barnas flerspråklige språkkompetanse, blant annet ved å vise interesse for og synliggjøre barnas hjemmespråk. Det bør også løftes fram som en ekstra ressurs som hever den felleskulturelle kapitalen på skolen (Hauge 2007).

Likeledes er det av stor betydning hvilken måte opplæringa i det nye språket tilrettelegges på. Det å kunne delta i språklige aktiviteter på skolen har ikke bare et rent kommunikativt aspekt. Det handler også om makt og avmakt, og dermed om identitet.

Learning a second language is not only about language. It is also about who we are, what we want to become, and what we are allowed to become” (Baker 2006, s.137).

Jeg tenker her på det åpenbare behovet disse barna har for å ha et godt og omfattende tilbud i grunnleggende norsk, i tillegg til det å videreutvikle morsmålet sitt og å få tospråklig fagundervisning (Engen/Kulbrandstad 2004, Cummins 2006, Hvistendahl 2009). Slik jeg ser det, er dette forutsetninger for å kunne dobbeltkvalifiseres.

Det er mange barn som verken får morsmålsundervisning eller tilpasset undervisning i norsk i den første tida etter at de har ankommet Norge. Dette kan skyldes både mangel på kunnskaper fra skolens side, og på ressurser i form av lærere og timer. Det er forståelig at det ikke alltid er lett å få tak i kvalifiserte lærere. Men at morsmålets rolle generelt har en såpass svak posisjon som det har i Norge, er ikke i tråd med internasjonal forskning (Cummins 2006). Både tospråklig fagundervisning og timer i norsk som andrespråk blir sett på som en overgangsordning etter Kunnskapsløftet (Hvistendahl 2009). Men retten til tilpasset opplæring gjelder for alle barn, og Opplæringsloven sier at alle barn har rett til tilpasset opplæring på det alderstrinnet de hører til. Barn av språklige minoriteter er spesielt nevnt i §2-8. Der står det at de har rett til særskilt norsk så lenge de har behov for det. Gjennom den nye læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter er det etter mitt skjønn lett å argumentere for at behovet varer i mange år etter at elevene ankommer Norge. Dette er en aldersuavhengig og nivå delt læreplan, og det følger også med et

kartleggingsverktøy som skal hjelpe lærere i å tilpasse undervisninga. Det skal mange års opplæring til i det norske språket før en har nådd nivå tre i denne planen, og dette bør brukes som grunnlag for å påvise at disse barna trenger ekstra tilrettelegging. Jeg vil komme tilbake til språkopplæringas betydning, etter at jeg har sett nærmere på hva anerkjennelse innebærer.

Anerkjennelse på individnivå og på samfunnsnivå

Når det er verdikonflikt mellom hjem og skole (Hoëm 1978, Engen 1989), innebærer dette mangel på anerkjennelse av det barnet har med seg da det begynner på skolen. Eleven kan muligens oppleve seg anerkjent som person av enkeltlærere, men hvis den språklige og kulturelle kapitalen hun eller han har med seg blir ignorert eller sett ned på, er det stor sjanse for at dette virker negativt inn på identitetsutviklinga.

I sin artikkel "The Politics of Recognition" drøfter Charles Taylor behovet for anerkjennelse i et samfunnsperspektiv. Han problematiserer det motsetningsfulle behovet individene i et samfunn har for å bli anerkjent både som enkeltindivider og som medlemmer av ulike grupper. Noen ganger kan det ene gå på bekostning av det andre, men det er likevel umulig å tenke seg anerkjennelse uten at begge dimensjonene er med. Det må derfor sies å være et dialektisk forhold, sjøl om det noen ganger også kan stå i motsetning til hverandre. Skolen skal være identitetsbekreftende og perspektivutvidende for alle barn, og den skal både i teori og praksis oppdra til demokrati og samfunnsansvar. Spenningen mellom det å bli anerkjent som enkeltindivid og det å ha rettigheter som følger med enkelte kategorier av elever/borgere, er derfor aktuelt både i mikro og makroperspektiv.

Noen kulturelle og religiøse tradisjoner kan være en direkte trussel mot våre demokratiske verdier. Eksempler på dette kan være bruk av fysisk avstraffelse ovenfor barn, tvangsekteskap, og synet på hva jenter kan få lov til. Gjennom skolegangen i Norge møter alle barn et felles sett av verdier som er i tråd med de politiske retningslinjer som gjelder i vårt demokrati. Dette er riktignok ikke konstante verdier, samfunnet vårt er i stadig endring på grunn av internasjonalisering og økt mangfold, men blant demokratiske verdier vi setter høyt i Norge er toleranse og respekt for enkeltindividet. Skole og utdanning handler om reproduksjon av felles verdier. Det at barn vokser opp med sin egen identitet og sine egne rettigheter, kan derfor i noen tilfeller innebære et brudd med det som foreldrene ønsker ut fra sine verdier.

Precisely because the monological view of identity is incorrect, there is no individual nugget waiting in each child to express itself, if only family and society permit its unfettered development. We have to help children make themselves, and we have to do so according to our values because children do not begin with values of their own (Appiah 1994, s.158).

I lys av dette er det noen ganger en konflikt mellom det å sikre enkeltindividers rett til anerkjennelse og det å anerkjenne gruppers politiske rettigheter i forhold til å bevare eget språk, egen religion og egne tradisjoner. Gruppetilhørighet *kan* stå i motsetning til behovet for å integreres i samfunnet, og for å utvikle egen identitet.

Det er også viktig å være klar over den interne justisen som finnes i mange minoritetsmiljøer. I behovet for å markere religiøs og kulturell tilhørighet er det ikke uvanlig at det legges sterkere press på medlemmer når det gjelder å følge enkelte tradisjoner, enn det som ville vært tilfelle i opprinnelseslandet. Det blir viktig å markere gruppetilhørigheten fordi man er i mindretall. Dette kan naturligvis være noe man velger sjøl ut i fra refleksjon og bevisste valg, men det kan også være påtvunget av foreldre, religiøse ledere eller det miljøet man ønsker å tilhøre. Bruk av hijab er et eksempel på dette.

Å være i en minoritetssituasjon innebærer med andre ord ikke nødvendigvis et større endringspotensial. Tvert imot kan behovet for grensemarkering overfor storsamfunnet og større grad av refleksjon og bevisstgjøring virke revitaliserende på religiøse og kulturelle tradisjoner. Disse prosessene har naturligvis også konsekvenser for barnas og de unges identitetsforvaltning (Østberg 2003, s.153).

I et inkluderende samfunn er det plass til et mangfold av religiøse, kulturelle og språklige tradisjoner, noe som forutsetter at alle respekterer det store fellesskapet og de demokratiske verdiene. Inkludering innebærer at mangfold blir sett på som ønskelig og positivt. Ordet *integrering*, derimot, kan ofte i praksis bety assimilering (Engen/Kulbrandstad 2004). Noen politiske krefter bruker behovet for økt integrering av minoritetsspråklige som et argument for å fjerne tilpasset opplæring i form av morsmålsundervisning og tospråklig fagundervisning. De som argumenterer slik, gjør det snarere på grunn av kortsiktige økonomiske hensyn enn på grunnlag av kunnskaper om hva morsmålet betyr for muligheten til å lykkes i utdanningssystemet. Disse kunnskapene har vi tilgang på gjennom forskningsbasert teori (Cummins 2006). Resultatet av en slik politikk kan enten bli assimilering, det vil si at de

minoritetsspråklige barna desosialiseres og deretter resosialiseres, eller i verste fall kan det føre til separatisme og opprør som en motreaksjon fra grupper som ikke føler seg anerkjent (Engen/Kulbrandstad 2004). Det å fjerne retten til morsmålsundervisning kan ha inkludering som intensjon. Det er likevel stor fare for at det fratrar disse elevene muligheten til å inkluderes både i utdanningssystemet og i samfunnet for øvrig.

Skal disse elevene være med på å bekrefte 17.maitogets bilde av en inkluderende skole der alle er deltakere, men ingen er vinnere eller tapere, må blant annet den språklige og kulturelle kompetansen som de bringer med seg, få tildelt en større plass i opplæringen enn den har i dag (Hvistendahl 2009, s.91).

Vittorio, Mustafa og Fathma har ikke en ferdig formet identitet den dagen de begynner på skolen i et nytt land. De har likevel med seg et morsmål som er deres viktigste tankeredskap, og dessuten kunnskaper og erfaringer som må synliggjøres og anerkjennes for at de skal få identitetsbekreftelse. De skal samtidig møte en skole som er perspektivutvidende, og som gir dem rett til å utvikle sine potensialer i et anerkjennende samspill med sine nye omgivelser. Dette innebærer at de både må betraktes ut i fra sin kulturelle bakgrunn, og som de enkeltindividene de er.

Jeg har allerede nevnt språkets betydning i denne sammenhengen, og dette vil jeg behandle nærmere i følgende kapittel.

Tospråklig utvikling i skolealder.

Innledende avklaring. Mange av de elevene som skifter opplæringspråk i løpet av skoletida er allerede to- eller flerspråklige. Begrepet morsmål er et omfattende tema som jeg ikke kommer til å gå nærmere inn på i denne sammenhengen. Jeg tenker meg at alle barn har et *førstespråk* som er det viktigste tankeredskapet deres. Derfor vil jeg kalle det nye opplæringspråket for *andrespråk*. Jeg velger altså å bruke ordet tospråklighet, uansett hvor mange språk de eventuelt har med seg fra før, og hvor mange språk de møter i det nye landet. Når jeg sier at målet for disse elevene er å bli additivt tospråklige, tenker jeg altså ikke på antall språk, men på at de skal videreutvikle førstespråket parallelt med at de tilegner seg majoritetsspråket i det nye landet de kommer til. Det å gi barna mulighet til å bruke og å utvikle sitt førstespråk i skolesammenheng, handler om anerkjennelse.

Subtraktiv tospråklighet

For barn som ikke får videreutvikle morsmålet sitt, vil det foregå en subtraktiv tospråklighet. Innlæringa av det nye språket går da på bekostning av førstespråket. Barnet vil i slike tilfeller stagnere i utviklinga av sitt førstespråk, eller i mange tilfeller glemme det helt eller delvis til fordel for det nye. Dette gjelder særlig hvis det kun er begrenset språklig kommunikasjon på morsmålet i fritida. Barna vil da beherske morsmålet kun i muntlige, dagligdagse sammenhenger. Andre glemmer det helt eller delvis, samtidig som de strever med å tilegne seg det nye språket godt nok til å kunne lykkes i utdannings- og jobbsammenheng. Mustafa Can uttrykker dette på en treffende måte:

Visst återvände vi på somrarna, tros förtrycket, till byn. Men under dessa månader tvangs jag och mina syskon att tala turkiska med släktingar, grannar och barndomsvänner. Kurdisk poesi, litteratur, teater, konst och historia var en nåd att stilla bedja om. Vi växte upp med barnens kurdiska, med fraser som: "Jag är hungrig, jag är törstig, du är ful, du är dum." Eller: "Hur gammal är du, vart ska du, ska vi spela fotboll?" Min stumhet blir till en smärtsam påminnelse om hur fattig en människas språk kan bli om hon inte får tillgång till sina kulturyttringar (Can 2006, s.63).

Noen foreldre tror de gjør barna en tjeneste ved å la dem kun forholde seg til ett språk, eller de forbinder så negative ting med sin egen kulturelle og språklige bakgrunn at de bare vil gi barna det språket som brukes i det nye hjemlandet. I tillegg til at en slik tankegang er uheldig for språkutviklinga, er det også lett å tenke seg hva dette innebærer av brutte familierelasjoner og manglende identitetsbekreftelse (Engen/Kulbrandstad 2004, Hvistendahl 2009).

Additiv tospråklighet

Som jeg allerede har poengtert, er språk og identitet nært knyttet sammen. Det beste for Vittorio, Fathma og Mustafa er at de beholder og videreutvikler sitt eget morsmål, samtidig som de tilegner seg det nye språket, med andre ord at de utvikler additiv tospråklighet (Cummins 2006, Engen/Kulbrandstad 2004, Baker 2006). I det følgende vil jeg argumentere for dette.

Hvis forholdene ligger til rette for det, kan de barna som flytter til et nytt land i løpet av skoletida utvikle suksessiv eller additiv tospråklighet. Noe forskning tyder på at det ikke er

alderen til barna som er det mest avgjørende når det gjelder muligheten for dette, men den sosiale læringskonteksten (Engen/Kulbrandstad 2004). Dette forutsetter at morsmålet videreutvikles samtidig som det nye språket kommer til. Da vil begrepsapparatet på de to språkene utfylle og påvirke hverandre positivt. I hjernen har de ei felles kilde, sjøl om de i samtaler uttrykkes som to atskilte systemer. Cummins har utviklet ei hypotese om dette som kalles "Common Underlying Proficiency" (Engen/Kulbrandstad 2004), noe jeg vil komme tilbake til senere.

Det å være to - eller flerspråklig gir en utvidet mulighet til å kommunisere med ulike mennesker, til å ha glede av bøker, film og musikk på forskjellige språk, og til å bli attraktiv på jobbmarkedet. Det gir også status. Språkene har dessuten gjerne forskjellige bruksområder, og de gir uttrykk for forskjellige måter å se ting på. Det å beherske flere språk utvider med andre ord en persons livsverden. I tillegg er det mye som tyder på at flerspråklig fremmer kreativitet og analytisk evne, og at det fremmer sensitiviteten for andres behov i kommunikative sammenhenger. Dette krever imidlertid at språkbeherskelsen er på et aldersadekvat nivå i minst et av språkene. Den såkalte *thresholds theory* eller *toterskelteorien* går ut på å forklare hvordan flerspråklig kan slå ut både positivt og negativt i forhold til kognitiv utvikling. For at det skal gi fordeler for barnets kognitive utvikling, er det avhengig av at språkene er på et aldersadekvat nivå (Baker 2006).

Alt dette er faktorer som har med en positiv identitet å gjøre. Jeg vil derfor i det følgende se nærmere på hvordan tospråklig kan utvikles.

Den faglige utviklinga ved skifte av opplæringspråk

Vygotskij beskrev forskjellen på hvordan et barn tilegner seg det han kalte *spontane begreper* og *vitenskaplige begreper*. De spontane begrepene er det normalt utviklede barn lærer seg på sitt eget morsmål, det vi like gjerne kan kalle dagligtale. De vitenskaplige begrepene er det de lærer seg gjennom undervisning. Mens de spontane begrepene utvikler seg nedenfra og oppover, utvikler de vitenskaplige begrepene seg ovenfra og ned, for å uttrykke det med Vygotskijs ord. Han sa videre at mens de vitenskapelige begrepenes styrke ligger i deres bevisste og viljesstyrte karakter, har de spontane begrepene sin styrke i det situasjonsbestemte, empiriske og praktiske. Disse to begrepssystemene avdekker sin virkelige natur i samspillet mellom den faktiske utviklinga og barnets nærmeste utviklingsone, "den proksimale sone" (Vygotskij 2001).

Disse to forskjellige språknivåene tilsvarer det Cummins beskriver som *basic interpersonal communicative skills* (BICS) og *cognitive academic language proficiency* (CALP) (Cummins 2006). Det er viktig at lærere til flerspråklige barn er seg bevisst forskjellen på disse to språknivåene, fordi det har stor betydning for hvordan språkopplæringa tilrettelegges. Mange lærere og foreldre lar seg lure av at et barn snakker ganske flytende og uanstrengt på andrespråket. Men forskere regner med at det tar 5-8 år for et barn å utvikle tilstrekkelig språkkompetanse på andrespråket til å kunne tilegne seg skolens fagundervisning uten ekstra tilrettelegging (Baker 2006). Det er dessuten viktig å være klar over forskjellen på ord og begreper. Mens et *ord* er måten vi benevner en gjenstand eller et fenomen, er et *begrep* den underliggende forståelsen av hva dette ordet benevner. Ordene hører altså til språksystemet vårt, mens begrepene hører til tanke-systemet (Engen/Kulbrandstad 2004, Loona 2005). De begrepene et barn har tilegnet seg på morsmålet, kan derfor med relativ letthet overføres til et nytt språk. Hvis man ser førstespråket og andrespråket som hver sin istopp over havflata, er det slik at det begrepsapparatet som ligger under danner et felles grunnfjell. Det som er viktig for at et barn skal kunne tilegne seg vitenskaplige begreper (skolens fagundervisning), er at det ligger et begrepsapparat i bunnen. Det er ikke så viktig om det er på første- eller andrespråket. Jo bedre utviklet morsmålet er, jo lettere er det å tilegne seg skolens fagundervisning. Det er dette Cummins kaller The Iceberg Analogy, og det felles underliggende begrepsapparatet kaller han, som tidligere nevnt, Common Underlying Proficiency (CUP) (Cummins 2006). Enkelt uttrykt kan vi si at språkene ikke opptar konkurrerende plass i hjernen, men at de utfyller og supplerer hverandre.

Det tar altså lang tid før et nytt språk kan overta førstespråkets rolle som redskap for læring og støtte for hukommelsen. Når Fathma plutselig må "bytte" språk, mister hun det redskapet hun har for tenkning og kommunikasjon. De som har et godt utviklet morsmål trenger egentlig bare å få nye språklige etiketter på allerede kjente begreper når de får undervisning på et nytt språk. De som kun har et enkelt og hverdagslig morsmål som ikke blir videreutviklet, må danne både begreper og navn på begrepene på et språk de enda ikke behersker. Dette er en svært krevende, og til tider umulig prosess, og konsekvensen er ofte at det faglige innholdet forenkles eller misforstås (Engen/Kulbrandstad 2004). Det viser seg derfor at de barna som klarer seg best gjennom utdanningssystemet, er de som har fått bruke mest mulig morsmål i opplæringa (Cummins 2006, Engen/Kulbrandstad 2004, Hvistendahl

2009). Det ikke å få bruke morsmålet sitt i skolesammenheng er mangel på anerkjennelse, og det hindrer derfor et barn i å utvikle en positiv tokulturell identitet.

Skolens rolle i forhold til de nyankomnes språkutvikling

Det er av stor viktighet at læreren ”toner seg inn på” elevenes språklige utviklingssone. Som jeg allerede har nevnt, er det ideelle at eleven får mest mulig undervisning på det språket hun behersker best, det nest beste er at andrespråksundervisninga legges til rette slik at den er forståelig (Øzerk 2005).

For de nyankomne elevenes vedkommende, må vi gå ut fra at det meste av det som foregår rundt dem er uforståelig. Andrespråklæreren må derfor ved hjelp av sine kunnskaper, sin intuisjon og sin relasjonskompetanse legge til rette for at det foregår mest mulig *forståelig språklig innputt* (Viberg 1987, Øzerk 2005). Øzerk kaller dette for *prinsippet om forståelig-gjøring*. Dette vil i begynnerfasen dreie seg om å snakke enkelt og tydelig, gjøre mye bruk av bilder, konkretisering og repetisjon, og ikke minst å skape en relasjon til det enkelte barn som gjør at behovet for å forstå og å bli forstått kommer naturlig.

Det å lære å lese og skrive på et nytt språk er en spesielt krevende prosess. Det er derfor et allment godtatt pedagogisk prinsipp at alle barn bør få lære dette på sitt eget morsmål (Engen/Kulbrandstad 2004, Engen 2009). I praksis er dette likevel ikke alltid mulig å få til. Det er mangel på tospråklige lærere, og i Norge er det også manglende politisk vilje til å satse på en slik strategi. I stedet satses det i Kunnskapsløftet på lese- og skriveferdigheter generelt, i tru på at dette skal kunne minske det påviste prestasjonsgapet mellom minoritets elever og majoritets elever.

I de første skoleårene skal elevene *lære å lese*, det vil si at all oppmerksomhet skal kunne brukes på sjølve dekodingsprosessen. Innholdet er derfor tilrettelagt slik at de som kan språket slipper å streve med forståelsen. De som ikke har tilstrekkelig kompetanse i norsk må bruke all sin energi på forståelsen, samtidig som de skal lære å automatisere lesinga. De fleste får da naturlig nok store problemer når de kommer på mellomtrinnet og skal begynne å *lese for å lære*. Dette er en ekstra stor utfordring for dem som kommer i løpet av grunnskolen uten å ha lært å lese og skrive på morsmålet først (Engen 2009). Dessverre tilføres det ingen ekstra statlige midler for illiterate elever som er i denne situasjonen. Det er sannsynlig at svært mange barn blir påført en lav sjølfølelse, og etter hvert mister

motivasjonen, på grunn av manglende forståelse både av det som blir sagt og av innholdet i de lærebøkene som brukes.

Ofte er det et problem å finne faglige tekster som er enkle nok til dem som enda ikke har lært tilstrekkelig norsk til å følge den felles undervisninga. Forenkling av tekster bør ikke foregå på en slik måte at fagenes egenart svekkes (Hoëm 1978). For at danning skal kunne finne sted, må de humanistiske fagene gi gode opplevelser og stimulere til refleksjon og erkjennelse. Såkalte lettlete tekster i for eksempel historie og RLE kan i realiteten bli vanskelige og helt meningsløse hvis de kun er laget med tanke på å gi klare fakta som kan reproduseres ved prøver. Som jeg allerede har vært inne på, er det en stor fare for at kravet om økt læringspress fører til at skolens fokus blir mer og mer instrumentelt (Bachmann/Haug 2006, Engen 2009). I det flerkulturelle samfunnet er det ekstra viktig at skolen er et sted der danning finner sted. Dette skjer når barna får identitetsbekreftelse gjennom kultur-sammenlikning (Engen 1989), og ved at det fokuseres på felles verdier og formidling av kultur.

For å si det med Levinas; læreren må *se barnets ansikt*, eller med Kierkegaard; *vi må forstå hva barnet forstår*. Dette innebærer å kjenne barnets nærmeste utviklingszone, og å gi støttende undervisning som kan fjernes etter hvert som barnet klarer seg sjøl og går videre til et nytt trinn i si språklige utvikling. Dette blir gjerne sammenliknet med et stillas.

Scaffolding is thus a temporary device to enable understanding of content. When learning is successful, that support is removed as the child can then complete the same task independently (Baker 2006, s.304-305).

Det ikke å forstå undervisningas innhold, gir barn en følelse av at det er de som er dumme. Vi kan derfor tenke oss at det har en svært negativ følge for deres identitetsdanning.

Metaspråklig kompetanse

Det er stor forskjell på hvordan barn tilegner seg majoritetsspråket i et samfunn der de er omgitt av språket på alle kanter, og den måten de lærer seg fremmedspråk på slik det

undervises i for eksempel engelsk eller fransk i norsk skole. Likevel er det mye relevans for oss i det Vygotskij sier om forskjellen på barnets utvikling av morsmålet og måten de lærer et fremmedspråk. Det samme gjelder den gjensidig positive påvirkninga disse to prosessene har på hverandre. Han sier at framgangen i arbeidet med å lære et fremmedspråk forutsetter en viss grad av modenhet i morsmålet.

Barnet kan overføre det betydningssystemet det allerede har på morsmålet, til det nye språket. Det omvendte er også tilfelle- et fremmed språk letter beherskelsen av de høyere formene av ens eget morsmål. Barnet lærer å se sitt eget språk som et spesielt system blant flere, å ordne dets fenomener inn under mer allmenne kategorier, og dette fører til at det blir seg sine språklige operasjoner bevisst (Vygotskij 2001, s.172).

Denne prosessen hjelper altså barna til å utvikle en metaspråklig kompetanse, noe som igjen gir perspektivutvidelse og identitetsbekreftelse. Som jeg allerede har nevnt er dette ei forutsetning for å oppnå utvidet myndiggjøring, og det er en av grunnene til at morsmålsundervisning og tospråklig undervisning også er viktig lenge etter at eleven har tilegnet seg et relativt bra muntlig andrespråk.

Metode

Et hermeneutisk helhetssyn

I denne avhandlinga er jeg ikke ute etter det nøytrale eller objektive. Jeg er ute etter å finne ut noe om barnas *opplevelse* av det å komme inn i en skolesituasjon der de ikke forstår opplæringspråket, og hva dette innebærer for deres identitet.

Jeg er på ingen måte nøytral i denne prosessen. Jeg er bevisst min egen forforståelse og min egen forandring underveis, og funnene mine er preget av meg som forsker (Kvale 1997). Jeg gjør min egen stemme synlig, noe som er i tråd med både en hermeneutisk og en fenomenologisk tankegang. Jeg prøver å stille meg i et åpent og dialogisk forhold til tekstene, men jeg er også klar over at min bakgrunn som norsk kvinne, kristen, middelaldrende og lærerutdannet skaper en forforståelse som gjør at jeg aldri fullt ut kan være helt fordomsfri og åpen. Jeg tror likevel at denne forforståelsen, sammen med den teorien jeg bruker, gjør at tekstene gir meg innblikk i noe jeg ellers ikke ville hatt tilgang til. Det jeg finner i tekstene er deler av ei stor fortelling (Alvesson/Sköldberg 1994) som omfatter hele menneskeheten, nemlig den som handler om forflytning, flukt, fremmedfølelse og ”språkløshet”, men også om tilhørighet og det ”å finne hjem”. Bevisstheten om at jeg også er del av denne store fortellinga, gjør at jeg kan kjenne meg igjen i de barna jeg møter i tekstene. Likevel er de først og fremst representanter for de barna jeg møter i min praksis som lærer.

Litteratur og hermeneutikk hører naturlig sammen. Både Gadamer og Ricoeur mente at språkets og tankens vesen djupest sett er metaforiske og poetiske, og ikke logiske og formelle. Metaforer og narrasjon er forbundet i en slags poetisk sfære som gir tilgang til noe mer intuitivt enn det logisk-formelle er i stand til (Alvesson/Sköldberg 1994).

De metaforiske uttrykken ”talar om världen, även om de kanske inte gör det på et deskriptivt sätt” utan på ett djupare plan (Alvesson/Sköldberg 1994, s.140).

I møtet med kunst og andre mennesker opplever jeg noen ganger det hermeneutikerne kaller horisontsammensmeltning, noe som gir en eksistensiell opplevelse av mening og sammenheng (Alveson/Sköldberg 1994). Dette er med på å danne grunnlaget for måten jeg tolker min pedagogiske praksis, de bøkene jeg leser og livet generelt.

Et fenomenologisk studium under en hermeneutisk horisont

I fenomenologien er man opptatt av å gå inn i den levde erfaringa, slik individet sjøl opplever den. Ved å gå til fenomenverdenen setter man den reelle eller ”objektive” verdenen i parentes, og konsentrerer seg i stedet om individets *opplevelse* av det som skjer. Hva som

er objektivt og allmenngyldig blir da mindre interessant, det som er viktig er å gripe *fenomenet*. Sjøl om man er ute etter det subjektive, kan man likevel gjennom forestilling og ”vesensskuende” rundt et visst fenomen finne noe felles menneskelig. Det er altså mulig å finne det allmenne i det spesielle (Alvesson/Sköldberg 1994).

Dette er radikalt forskjellig fra det som regnes som forskning i en positivistisk tradisjon. Der er det viktig å generalisere ut fra kvantitet, og det som er interessant er det som kan regnes som objektivt. Data eller fakta bør derfor være mulig å observere. Hvordan skal man kunne lære noe som er av interesse ut fra en subjektiv ”sannhet” som er funnet i en romantekst? Kan det man tilegner seg av kunnskap fordi man blir grepet eller kjenner seg igjen være like overbevisende eller sant som det man kan generalisere ut fra på grunn av kvantitet?

I kvalitativ forskning er svaret på disse spørsmålene ja. Der er man ikke ute etter å veie, måle og telle. Man oppfatter i stedet virkeligheten som uttrykk for djupere foreteelser eller fenomener (Alvesson/Sköldberg 1994). Ut fra et slikt synspunkt har kunst sin egen reliabilitet, fordi den uttrykker noe som er opplevd.

Et fenomenologisk blikk er ikke ute etter å kategorisere eller diagnostisere. Det forutsetter en åpenhet, følsomhet og sensibilitet som ikke lar seg forene med det å klassifisere eller kategorisere mennesker (Bengtsson 1988). Det å *møte* det enkelte mennesket er viktig; det å se Den Andres Ansikt. Den andre er alltid ny, og vi kan kun lære hverandre å kjenne gjennom åpenhet og gjensidig sårbarhet. Blikket og samtalen er de midlene vi har til rådighet for å kunne *erfare* Den Andres Ansikt. Vellykket intersubjektivitet er det som foregår imellom individer som er i ekte dialog, mennesker som *møter* hverandre. Det handler om den gjensidige påvirkninga som skjer i møtet mellom mennesker, noe som også kan være av negativ art. Da kan vi si at det er *forstyrret intersubjektivitet*.

Den andre, som jag tar imot, visar seg omöjlig att hänföra till någon kategori. Vi kan inte tänkas samman till ett begrepp, men vi kan samtala. Förhållandet mellan oss upprättas i språket (Kemp 1992, s.40).

Jeg forstår hermeneutisk fenomenologi som en kombinasjon av to vitenskapsteoretiske retninger, der man går inn i den subjektive opplevelsen, og samtidig tolker og nytolker etter som man får økt erfaring og forståelse.

Hermeneutic phenomenology is a constructivist approach. It assumes that multiple, socially constructed realities exist and that the meanings individuals give to their experiences ought to be the objects of study (Hatch 2002, s.33).

I og med at hermeneutikk handler både om å tolke tekster i snever forstand, og om livstolkning mer generelt (Alvesson/Sköldberg 1994), ser jeg en slags hermeneutisk horisont over både dette arbeidet og hele min pedagogiske praksis. For meg er dette en logisk og meningsfull måte å forstå verden på. Når jeg analyserer de tekstene jeg har valgt, bruker jeg min forforståelse som lærer og medmenneske. Dette innebærer både muligheter og begrensninger.

Valg av metode

Det sosiokulturelle læringssynet henter ofte elementer fra kritisk teori, der frigjøring og myndiggjøring er sentrale elementer i alt pedagogisk arbeid. Autonomi og bevissthet er noe som oppnås gjennom indre og ytre dialog. Som ikke minst Freud påpekte, vil det ubevisste, og dermed barndomserfaringene, prege vår livskvalitet og vår evne til å handle som myndige mennesker (Alvesson/Sköldberg 1994).

Av kvalitative metoder som kunne vært relevante i forhold til det jeg har forsket på, vurderte jeg først å intervju foreldre og elever. Jeg måtte imidlertid stille spørsmål til om jeg på den måten kunne skaffe meg ny kunnskap som jeg ikke allerede får gjennom daglig kontakt med barna. Det er lite sannsynlig at barna er i stand til å sette ord på det som har med identitet og anerkjennelse å gjøre. Sjøl om jeg kunne brukt tolk, eller eventuelt hadde gjennomført retrospektive intervjuer med tidligere elever, er det tvilsomt om jeg ville fått fram det som er av interesse i denne sammenhengen. I kritisk teori blir ikke intervju og observasjon regnet for å være egnet når det gjelder å finne ut det som har med identitet, opplevelse av anerkjennelse, frigjøring og myndiggjøring å gjøre.

Såväl totalitet som subjektivitet – åtminstone de djupare, blockerade element av medvetandet som är mest angelägen att studera undflyr empiriska metoder. Man kan ju knappast fråga folk om deras "psykiska fångelser", "falska medvetanden", "kommunikativa störnigar" (Alvesson/Sköldberg 1994, s.206).

Jeg vurderte det slik at om dette gjelder voksne, er det i enda større grad tilfelle med barn. Jeg har derfor latt meg inspirere av det som er typisk for både kritisk teori, hermeneutikk og

fenomenologi, nemlig en friere holdning til hva forskning kan være. Jeg ser på meg sjøl som en slags deltakende observatør, i og med at jeg er sammen med elevene på innføringsgruppa til daglig. Dette er riktignok ikke systematisk observasjon, men sammen med den teorien jeg bruker, er det med å danne min forforståelse (Alvesson/Sköldberg 1994). For å komme innfor det jeg kan observere, siden det er sjølve *opplevelsen* jeg er opptatt av, virker det naturlig at jeg anvender en hermeneutisk fenomenologisk tilnæringsmåte (Hatch 2002). Det er det intersubjektive jeg er ute etter, forholdet mellom anerkjennelse og identitet (Honneth 2007). Jeg vil derfor gjøre et narrativt studium, og jeg har valgt å benytte meg av skjønnlitterære tekster som beskriver det jeg vil undersøke.

Et narrativt studium

Narrative studier baserer seg på ideen om at mennesker til alle tider har gjort bruk av fortellinger for å uttrykke og gi mening til egne erfaringer.

Different types of narrative studies include life histories, life story research, biography, personal experience methods, oral history, and narrative inquiry. All are based on the notion that humans make sense of their lives through story” (Hatch 2002, s.28).

Sammenhengen mellom anerkjennelse og identitetsdanning i en flerkulturell kontekst er tema for studiet mitt. Det er da naturlig å se på hvordan forfattere som sjøl har opplevd hva det vil si å skifte språk og kultur beskriver sine historier.

Identitet er ikke en gitt størrelse. Den enkeltes sjöldefinisjon kan ses på som et kontinuerlig narrativt prosjekt (Goodson 2000, Gullestad 1995), og gjennom barndomsbiografier kan vi komme inn til det innerste av en persons opplevelse av selvet.

Barndomsopplevelser blir både innfor kunst og ulike vitenskaplige retninger regnet for å være viktig for den voksnes identitet og livsopplevelse (Hammersley/Atkinson 1996).

The link between the child and the adult is precisely the body as a repository of memories and an action system. Childhood memories are perceived to be “deep inside”, “natural”, “authentic” and sometimes also the source of certain sorts of power. Very often, writing about ones childhood is a quest for understanding, a quest

for the healing of pain, and/or a quest for empowerment (Gullestad 1995, s.7 og s.26).

Narrativ terapi brukes i psykososialt arbeid for å bearbeide og omdefinere traumatiske opplevelser i fortida (Ottosen 2008). De fleste mennesker i alle kulturer har behov for at fortellinga om deres liv skal henge sammen. Vi ønsker at historia vår skal stemme overens med den innebygde standarden vår kultur har for hvordan et liv skal være (Appiah 1994). For folk som har traumatiske opplevelser bak seg, kan det derfor være en hjelp å fortelle historia si både til seg sjøl og andre på en måte som gjør at den blir til å leve med.

Gjennom narrativer og dramatisering er det også mulig å hjelpe et barn til å få distanse til problematiske erfaringer. Det å beskrive og symbolisere noe som er vanskelig å plassere kan være et første steg i det å gjenerobre kontrollen (Hundeide 2003). Det finnes altså bredt faglig belegg for å se på narrativet som en nyttig innfallsvinkel til å forstå en persons opplevelse og tolkning av et fenomen, og for å se på barndomsskildringer som relevante for å få vite hvordan barn opplever og tenker. Jeg tenker på William Wordsworths ord fra 1807 ”*The child is father of the man*”(Norton 1962). Det er likevel ikke den voksnes bearbeidede identitet jeg er ute etter her, men *barnets* identitet. Den voksne forfatteren blir en kanal som kan fortelle meg om barnet.

Hvorfor skjønnlitterære tekster?

Bøkene gav meg muligheter til å drømme meg ut av kammerset. Jeg kunne reise langt vekk, selv om jeg måtte være der jeg var. Jeg streifet om på boksidene, vekslet inn ord i følelser og indre bilder. Det livet jeg ikke fikk oppleve i senga, møtte jeg på det hvite papiret (Eidsvåg 2007, s.19).

I likhet med Inge Eidsvåg har jeg alltid sett på det å lese som en mulighet til å leve flere liv, til å kripe inn i andre menneskers opplevelse. Også som lærer kan jeg hente mye i litteraturens verden som øker min evne til å se barna som medmennesker. De tekstene jeg har valgt er egnet til å vekke empati og forståelse både på grunn av innholdet og på grunn av deres poetiske kraft.

Som jeg beskrev i teoridelen, er ikke identitet et enkelt og entydig begrep. Det er heller ikke slik at vi kun har *en* identitet. Ved å bruke kunst, og i denne sammenhengen litterær kunst, er det mulig å gripe det som ikke er begripelig, det som ikke kan forstås med saklige eller

vitenskaplige begreper. Når en forfatter velger å uttrykke seg i bilder og symboler som er mangetydige, gjør han ikke dette fordi han mangler presise begreper og klare tanker. Det er snarere fordi den virkeligheten som skal forklares *er* mangetydig (Engen 1989).

Innafor ulike positivismekritiske retninger finner vi vitenskapelig belegg for å bruke litteratur og annen kunst for å forske på et gitt fenomen.

I en lese- og skrivekyndig kultur er det altså mulig å bruke alle typer "deltakerberetninger"- dokumenter som er skrevet spesielt med tanke på forskningsprosjektet og dokumenter som er laget for andre formål (....) En roman kan også antyde ulike måter å organisere erfaringer på, og gi andre tematiske modeller. Vi bør altså ikke unngå å bruke litterære kilder (Hammersley/Atkinson 1996, s.184, 185 og 187).

Vygotskij, som skrev ei doktoravhandling om kunstens psykologi før han begynte si psykologiske forskning, gjorde mye bruk av litterære tekster for å underbygge sine poenger. I det siste kapittelet han skrev, Tenkning og ord, siterer han både Tolstoj, Pusjkin og Dostojevskij, forfattere som alle viste stor psykologisk innsikt.

Han framholdt at psykologisk forskning er i slekt med politietterforskning, der man bygger på indisier; under en slik omstendelig undersøkelse spiller kunstverker, uttrykk for ubevisste og kulturelt-antropologiske data, en like viktig rolle som direkte svar (Kozulin, i etterordet til Vygotskij 2001, s.242).

En dikter tar i bruk både egne erfaringer og andres opplevelser. I litterært språk kommer man nærmere følelser og fenomener enn i sakprosa og fagtekster. Kunstnere er ofte følsomme mennesker som er i nær kontakt med det intuitive og ubevisste (Engen 1989). Gjennom poetiske tekster om barndommen kan vi derfor få viktig innsikt i hvordan det er å være barn.

The childhood part of an autobiography can be read as the product of a dialogue between the child the author once was and the adult he or she now is (Gullestad 1996, s.19).

Valg av tekster

Det kommer stadig ut bøker av forfattere som beskriver sin opplevelse av det å være innvandrer, flerspråklig, eller det å tilhøre en minoritet. Noen av disse bøkene er av dokumentarisk art, noen er skrevet av majoritetspråklige forfattere som legger fortellinga i

munnen på et barn eller en ungdom, atter andre er skrevet av tospråklige forfattere som drar inn egne erfaringer i det de skriver. Jeg har vært ute etter tekster som beskriver det å være ny på en skole i et fremmed land, der det å ikke forstå språket er vesentlig.

Det er viktig for meg at tekstene har høy litterær kvalitet. De kriteriene jeg da ser etter er at de skal ha et poetisk og ledig språk, en viss originalitet og evnen til å vekke empati. Samtidig skal de være gjenkjennende i forhold til de barna jeg underviser, uten å være skrevet ut fra et pedagogisk eller politisk motiv. Det at de er skrevet ut fra en kunstnerisk og sjølbioGRAFISK motivasjon, gjør at de er mer ”sanne”, slik jeg ser det. Samtlige av bøkene er skrevet av forfattere som sjøl har barndomserfaringer i det å ha et annet morsmål enn skolens undervisningsspråk, men møtet med skolen i et nytt land er ikke hovedtema i noen av bøkene. Jeg bruker derfor kun de utdragene fra romanene som handler om denne problemstillinga.

Det er mine subjektive vurderinger som ligger til grunn for utvalget, ettersom det er vanskelig å sette opp en objektiv standard for hva som er god litterær smak (Bale 2009). Analysene mine er da også av pedagogisk og ikke av litterær art. Jeg er klar over at ingen av de tekstene jeg har valgt beskriver norske forhold. Likevel stemmer de svært godt overens med det jeg ser og erfarer i min jobb som lærer i innføringsgruppa. For meg er dette et tegn på at de har noe allmenngyldig å fortelle. De peker dessuten utover seg sjøl ved å være metaforer for noe felles menneskelig: Fremmedfølelse og språkløshet er noe eksistensielt som mange kjenner seg igjen i.

En av tekstene er skrevet av den kanadisk-italienske forfatteren Nino Ricco. Den er hentet fra den andre delen av trilogien ”Lives of the Saints” som kom ut i 1994. Forfatteren skriver gjennom barnet Vittorios øyne, og det er klare sjølbioGRAFISKE trekk. De utdragene jeg bruker handler om Vittorios første dager på skolen, da han enda ikke har lært undervisningsspråket engelsk. Tittelen på denne avhandlinga er hentet derfra.

Den andre teksten er hentet fra ”Med nedslått blikk”, skrevet av den fransk-marrokanske forfatteren Tahar Ben Jelloun i 1991. Han beskriver den 11 år gamle jenta Fathma, ei landsbyjente som flytter til faren i Paris og begynner på skolen for første gang. Ikke bare språket er nytt, men også det å bo i en annen kultur og i et fremmed land.

I den første romanen møter vi en stille og innadvendt gutt som strever med å finne seg til rette, som er ensom, og som føler seg dum fordi han ikke forstår det som skjer rundt seg. I den andre møter vi ei jente som også er ganske innadvendt, men hun har likevel en del opprør i seg. Hun slites mellom to ulike virkeligheter, og hun reagerer på dette med opprørske tanker bak et ”nedslått blikk”. I den tredje romanen derimot, ”Tätt intill dagarna”, beskriver den svensk-kurdiske journalisten Mustafa Can hvordan han i sitt første møte med svensk skole var frustrert over ikke å forstå og å bli forstått, og hvordan han i sin iver og utålmodighet etter å tilegne seg alt det nye, hadde en periode da han var utagerende og voldsom.

Alle forfatterne er menn, noe som kan være ei innvending i manges øyne. Jeg tenker imidlertid at dette handler om menneskelige erfaringer som ikke er knyttet til kjønn. Jeg har valgt disse tekstene fordi de beskriver barn som ligner på elever jeg har møtt, fordi de etter mine vurderinger har høy litterær kvalitet, og fordi samtlige av forfatterne sjøl har erfaring i å leve med to eller flere språk og i å bosette seg i et nytt land. Romanene har mer eller mindre sjølbiografiske trekk. Historiene er originale, de har et godt og poetisk språk og de har en rik bruk av bilder og metaforer.

Tekstene representerer avstand både geografisk og i tid. Dette betyr likevel ikke at de mangler overføringsverdi til norske forhold, eller at de ikke kan fortelle om noe som er allmenngyldig. I narrative studier er fokuset rettet mot det særegne og personlige, men ut fra et sosiokulturelt syn er det også viktig å kunne sette ting inn i et større perspektiv (Goodson 2000). Dette ivaretas gjennom at jeg belyser dem i forhold til teoriene om anerkjennelse og utvidet myndiggjøring.

Slik jeg ser det har disse tekstene stor verdi som pedagogisk forskningsmateriale. De gir meg en unik mulighet til å komme inn i en virkelighet jeg ellers bare kunne ha studert fra utsida. Sammen med den teorien jeg bruker, og gjennom min forforståelse som lærer, gir de meg en hermeneutisk helhetsforståelse. Fortellingene er djupt personlige. De er alle følelsesmessig ladet, og de treffer derfor noe emosjonelt i meg som leser.

I kvalitativ forskning er det ikke antall funn som er det avgjørende, og jeg kunne derfor i prinsippet ha brukt kun *en* tekst. Ved å bruke tre tekster føler jeg imidlertid at jeg finner korrespondanse til et bredere utvalg av mine egne erfaringer med barn jeg har møtt. Sjøl om

hver historie er unik, finner jeg mange likheter mellom Vittorio, Fathma og Mustafa og de elevene jeg har hatt og har i innføringsgruppa.

Romanpersonene står derfor som representanter for mange elever som er i tilsvarende situasjon. Tekstene beskriver ulike måter disse barna kan bli møtt på i sitt første møte med skolen i et fremmed land, noe som kaster lys over skolens praksis når det gjelder å gi dem tilpasset opplæring.

Empirisk materiale - Tre litterære tekster

In a Glass House

Forfatteren Nino Ricco ble født i Toronto i Canada i 1959 av italienske foreldre. Han vokste opp i et italiensk minoritetsmiljø, noe han har til felles med hovedpersonen Vittorio. Trilogien var hans debut som forfatter, og den ble en bestselger i Canada i 1991. Ricco har i ettertid gitt ut flere andre romaner, og noen av dem er filmatisert. Ingen av bøkene hans er oversatt til norsk.

Sammendrag av romanen Del to av trilogien *Lives of the Saints* heter *In a Glass House*, og begynner med at sjuåringen Vittorio kommer med båt til Canada sammen med den nyfødte halvsøstera. Han blir møtt av faren og tatt med til gården hans utenfor Toronto. De har forlatt bestefaren og den lille landsbyen i Italia, og moras plan var å klare seg som alenemor i det nye landet. Hun døde imidlertid i barsel på overfarten til Canada, mens Vittorio lå ved sida av henne i køya. Faren og hans familie klarer aldri å godta den lille søstera som ikke er av deres familie. Hun vokser opp som et taust og ensomt barn, og det er kun Vittorio som prøver å nå inn i hennes glasshusliknende tilværelse. Faren er bitter, mutt og isolert, og har lite omgang med engelsktalende. Han er mest opptatt av egne problemer, og Vittorio får lite kjærlighet og oppmerksomhet. Det utdraget jeg bruker her er fra Vittorios første møte med skolen i Canada, noe som også er hans første møte med det engelske språket.

Tekstutdrag

I'd been put back two years, to the first grade. Every morning our teacher, Sister Bertram, stood before us as we sang "God Save the Queen", as tall and straight-backed as the angels on the chancel wall of the church, then clapped her hands and stretched her thin lips into a smile that held no warmth in it. For the first week or so that I was in her class, I spent the first lesson of the day in the corner for failing the morning inspection of ears and hands, my own hands still cracked and discolored from working in the fields; and after that I seemed to become that person she'd first seen me as, perpetually delinquent, always the example of error. I'd track dirt into the classroom, let my attention wander, went so far once as to fall asleep at my desk; and then suddenly Sister Bertram's voice would ring out with the strange name she had for me.

“Vic-tur!”

And her anger then would focus in on me like a light beam, as if she were inviting the other children to see how different they were from me.

If I'd been more intelligent, more myself, Sister Bertram might have been kinder; but everything about me proclaimed my ignorance, from my stained hands to my awkward clothes to my large hulking conspicuousness amidst the other children in the class. When I spoke I couldn't get my mouth around the strange sounds words had in English, felt my tongue stumble against my palate as if swollen and numb; when we did assignments my exercise book was always filled with the same hopeless errors, though Sister Bertram had explained a dozen times, so that sometimes she'd take a ruler in hand and simply rip out whole pages from it with a single swift jerk. And I didn't pay attention, still I couldn't stop my mind from wandering, because the moment Sister Bertram began to talk I'd feel the classroom slipping away from me the way a dream did in the first moments of wakefulness, and I couldn't force myself then to hold the world in focus, try to get inside the meaning of Sister Bertram's words (s.57-58).

Then in the spring Sister Bertram fell ill and was replaced by someone new to the school, Sister Mary. Sister Mary was not much taller than the grade-eight boys, with a pale round face that seemed held in the circle of her wimple like a moon; yet she gave the impression of being larger than Sister Bertram, transforming the room with the simple bright force of her energy. Her first day she taught us to sing “He's got the whole world”, coming around to each of our desks and bending to hear if we'd got the words right. When she came to my own I thought she would simply shake her head at my garbled English and move on, as Sister Bertram had always done; but instead she paused and crouched down beside me, with a smile that looked so friendly and well-intentioned, so misdirected, that I flushed in embarrassment.

“E di-fficile, no, parlare in-glese”, she said.

I thought she was trying to trick me in some way or that she didn't know she shouldn't speak Italian in the classroom because she was new; but the class had fallen silent.

“Si”, I said, still waiting laughter that didn’t come; and in the reverent silence afterwards it seemed the first time in that classroom that the air itself hadn’t felt malevolent and strange, something set against me.

I began to spend lunch hours with Sister Mary studying English and doing special tests that would allow me to pass directly from the first grade to the third, closer to my own age group. With Sister Mary’s lessons and explanations, English began to open before me like a new landscape; and as it took shape in me I had the sense that I myself was slowly being called back into existence from some darkness I’d fallen into, that I’d been no one till I’d had the words to be understood. What Sister Mary did that Sister Bertram had not done was allay the panic in me, the fear of all the unknown I stepped into each time I uttered a word. Later on that panic would still rear up in me sometimes with sudden force, make me feel that I hadn’t learned English at all, hadn’t got inside it, or that I could never see any more than a part of it, would always feel lost in it the way I felt in the flat countryside that surrounded Mersea. But the initial surge of understanding was like a kind of arrival, the first inkling I’d had of the possibility of me beyond the narrow world of our farm (s.58-59).

Senere i romanen kan vi lese om at han får store psykiske vansker som følge av barndoms-erfaringene, og at han får hjelp av en psykolog til å komme bort fra de suicidale tankene han får som student.

Med nedslått blikk

Forfatteren Boka er skrevet av den fransk-marokkanske forfatteren Tahar Ben Jelloun, som er en av Marokkos mest kjente forfattere. Han ble født i 1944. Som barn gikk han først på Koranskole, deretter fikk han en fransk-arabisk skolegang. Han studerte filosofi på universitetet i Rabat. Som politisk aktiv student satt han en periode arrestert. I tillegg til å bruke mye av tida i fangenskapet til å lese, begynte han også å skrive dikt. Da han ble løslatt begynte han å undervise i filosofi. Han emigrerte til Paris i 1971, hvor han studerte sosialpsykologi. Samtidig gav han ut både dikt og romaner.

Handlinga i mange av bøkene hans er lagt til Marokko, og han skriver ofte om rasisme og kvinneundertrykking. Han har også jobbet som litteraturkritiker i den franske avisa *Le Monde*.

Sammendrag av romanens handling Hovedpersonen er den marokkanske gjeterjenta Fathma. Hun bor sammen med lillebror, mor, bestemor og tante i en liten berbisk landsby. Faren og onkelen har reist til Paris som fremmedarbeidere, og de kommer kun hjem på ferie en måned i året. Den lille jenta har en rik fantasi og en stor lengsel etter faren, etter havet og etter å lære å lese og skrive. Hun er nært knyttet til lillebroren, Driss, og sammen lager de sin lille fantasiverden mellom steiner og argantrær, til lyden av geiter og fugleskrik. Familien rammes av en stor sorg da Driss dør, og faren tar da med seg kone og datter til Paris. De bosetter seg i en drabantby sammen med mange andre marokkanere. De fleste av dem de omgås snakker arabisk, som er et språk Fathma har lite kjennskap til. Hun er elleve år da hun begynner på skole for første gang.

Mye av bokas handling er lagt til familiens første år i Frankrike på syttitallet, ei tid som er full av rasistisk motivert vold. Vi får følge Fathma til hennes første møte med skolen, med det franske språket og med alle de nye inntrykkene det gir å bo i en storby. Resten av boka handler om gjensynet med Marokko etter noen år, og om Fathmas streben etter å finne sin egen identitet i spennet mellom to totalt forskjellige kulturer.

Tekstutdrag

Det første utdraget er hentet fra familiens møte med Paris.

Vi fant oss ganske fort til rette. Vi fikk god hjelp av andre marokkanske familier, og av madame Simone, som jobbet i kommunen og skulle hjelpe oss med de nødvendige papirene.

Madame Simone var en storvokst, temmelig tykkfallen kvinne, som alltid hadde lett for å smile, og hun ble vår gode fe og venninne. Som sosialarbeider prøvde hun å forklare hvilken funksjon og rolle hun hadde, men i våre øyne var hun en engel som Gud hadde sendt for å ta imot oss i denne byen hvor allting var så vanskelig. Hun snakket noen ord arabisk og sa at hun hadde bodd og arbeidet i Beni Melal.

Jeg slo meg vrang. Jeg snakket ikke med andre enn mor og far. Språket mitt var berbisk, og jeg skjønnte ikke at man måtte bruke en annen dialekt for å gjøre seg forstått. Som alle andre barn mente jeg at morsmålet mitt var det språket som burde gjelde for alle. Jeg var vrang, direkte aggressiv når folk ikke svarte når jeg snakket til dem. Madame Simone sa noen ord til meg på arabisk, men for meg var de like fremmede som dem hun uttalte på sitt eget språk. Jeg sa til meg selv: Hun liker meg ikke, det er derfor hun ikke snakker berbisk til meg. Så spyttet jeg, skrek og kastet ting i gulvet.

Jeg var verken bortskjemt eller umedgjørlig. Jeg ble overveldet av alt det nye og ville så gjerne forstå. Jeg hadde en følelse av at jeg over natten var blitt døvstum, vraket, bortglemt av mine egne foreldre i en by hvor alle vendte meg ryggen, hvor ikke et menneske så på meg eller snakket med meg (s.63-64).

Fathma er elleve år og skal begynne på skolen:

Den første dagen fulgte far meg. Vi møtte igjen den kjekke madame Simone ved inngangen, med en mappe under armen. Hun presenterte oss for den kvinnelige bestyreren, som sendte oss et stort smil og tok meg i hånden. I løpet av noen minutter gikk jeg fra en verden til en annen. Jeg var helt alene, og jeg var stolt. Klasseværelset mitt lå i første etasje, og det var ikke bord, men små krakker rundt en masse klosser av tre eller plast.

Jeg var den eldste av barna, men det skammet jeg meg ikke over. Det var ikke som på koranskolen. Her var gutter og jenter sammen, og læreren hadde ingen stakk. Jeg sa til meg selv: "Men hva skal han slå oss med?" Jeg kunne ikke forestille meg en skole uten stokkeslag. Læreren var en raring. Han stilte seg på alle fire for å forklare oss hvordan vi skulle plassere klossene og telle dem. Vi lærte tallene. For meg var det lett. Jeg kunne telle på berbisk, og det skulle jeg fortelle ham. Han brast i latter og fortsatte å snakke fransk til meg.

Om kvelden kom far og hentet meg. Jeg var oppspilt og fortalte ham alt som var skjedd. Da vi kom hjem, tok jeg tre klosser med forskjellig farge opp av vesken og rakte dem til mor: "Dem kan du ha krydder i. Så ser du fort forskjell på karve og ingefær..."

Den første dagen hadde endt med tyveri. Det var ordentlig flaut å ta med seg klossene tilbake dagen etter.

Den andre dagen bet jeg en spansk pike i armen fordi hun hadde tatt fra meg tavlen min.

Den tredje dagen var jeg lei meg. Jeg bare så på at de andre holdt på og rørte meg ikke.

Den fjerde dagen lærte jeg meg hva fargene het på fransk. Om kvelden tok jeg de nye ordene i bruk når jeg snakket med mor og far.

Etter en måned kunne jeg alfabetet og skrev navnet mitt. Jeg kunne ikke få nok å lese (s.69-70).

(.....) madame Simone hadde sin fulle hyre med å overtale far til å la meg reise på "vinterskole". Han skjønnte ikke hva det skulle bety, med skole utenfor skolen. Han tenkte at det var en plan for å splitte familien. Mor gikk og snakket med naboene, som også hadde hatt barn på vinterskole. Mor og far følte seg slett ikke trygge, men de gav da omsider etter.

Jeg var blitt ualminnelig sta, nervøs og rastløs. Jeg ville vite alt, prøve alt, ikke la tiden gå til spille. Vinter og snø, det var for meg bare bilder fra en lesebok. Nå skulle jeg få se snøen, ta i den. Den kom aldri til landsbyen. Man kunne se den, når den la seg på de aller høyeste fjelltoppene, men den kom aldri så langt ned som til oss.

Far trakk madame Simone til side og spurte om det skulle være gutter med. -Pikene skal bo i en hytte og guttene i en annen, og jeg er med for å hindre at de blander seg.

Hun hadde løyet lite grann. Jentene sov ikke med guttene, men mesteparten av tiden var vi sammen.

Den episoden styrket min følelse av å være splittet i to. Jeg hadde en halvdel som ennå hang igjen ved det treet i landsbyen, mens den andre halvdel stotret på fransk, stadig på farten i en by jeg aldri hadde sett begynnelsen eller slutten på. Jeg tenkte at det var den stadige drakampen mellom de to halvdelene mine som gjorde

meg så nervøs. Jeg befant meg ikke i midten, men i begge leirene. Slikt kan være slitsomt (s.97).

Mor ble fortært av sorg og sank hen i en bunnløs, stum og grå tristhet. Hun gjorde ikke noe forsøk på å tilpasse seg. Hun hadde tenkt å fortsette med husarbeidet, uten noensinne å gå ut eller møte verden ansikt til ansikt. Hun stilte seg ikke en gang i vinduet og kikket ut. Hun laget mat, vasket, ryddet, tørket, spiste lite og stilte ingen spørsmål, lot bare tingene gå sin gang og det nye livet utfolde seg, med samme likegyldighet, dag som natt. Den tiden som var til overs, bad hun, bad Gud om å bevare hennes mann og datter mot det onde øye (s.66).

Mors sjel var blitt igjen i landsbyen. Kroppen hennes ble magrere og magrere, og blikket var rettet mot et fjernt punkt, i retning av Driss`grav. Hun var blitt til et gjenferd som ble oppfylt av en glemsel som aldri kunne bli fullendt (s.67).

For dem var jeg håpet og nøkkelen til verden utenfor deres egen. Jeg leste brevene for dem, jeg fylte ut skjemaer, jeg forklarte det som sto i avisene, jeg fungerte som tolk, jeg var blitt uunnværlig, jeg var ikke lenger avhengig av dem, det var de som var avhengige av meg.(...).Mine følelser for dem var forandret. Jeg bar i meg så mye virketrang, så mye opprør at jeg ble rasende på far for at han var så underdanig, for at han slet som en hest, ofret sin ungdom. Om natten hadde jeg dårlig samvittighet for at jeg nærret den slags følelser. Jeg prøvde å forstå ham, men dagen etter snakket jeg fransk til ham, enda jeg visste hvordan han hisset seg opp over det. Det var min måte å vise min misbilligelse på. Han merket at det han fryktet mest holdt på å skje: han mistet meg (s.107).

Tätt intil Dagarna

Litt om forfatteren og boka

Mustafa Can er svensk journalist og forfatter. Han ble født i den tyrkiske delen av Kurdistan i 1969. Faren flyttet først til Sverige som fremmedarbeider, men da han forsto at han kom til å bli lenge, hentet han kone og barn for å kunne ha dem rundt seg mens han levde i utlendighet. Planen var hele tida å vende tilbake til Kurdistan, og familien tilbrakte alle lengre ferier der. Mustafa og hans søsken ble imidlertid mer og mer svenske, og til foreldrenes sorg ville de ikke flytte tilbake til foreldrenes hjemland. Mustafa Can ble etter hvert en populær journalist. Han har fått flere priser, blant annet Journalistpriset 2002 som Årets Berättare. *Tätt intill Dagarna*, som kom ut i 2006, var hans debutroman. Den handler egentlig om mora hans, som var ei sterk og varm kvinne som aldri lot seg integrere i Sverige, fordi hun alltid regnet med å flytte tilbake til hjemlandet. Boka er en slags lovprisning av hennes betydning for hans liv, og han beskriver hvordan han ved dødsleiet hennes prøver å finne ut mer om hvem hun egentlig var.

Boka er oversatt til norsk, men jeg foretrekker å bruke den svenske originalen fordi jeg da i større grad kan høre forfatterens stemme.

Den voksne Mustafa sitter ved moras dødsleie som varer i flere måneder. Han ber henne å fortelle om livet sitt. Han vil vite alt om henne, han vil forstå mer av hvem denne kvinne som har født fjorten barn, hvorav kun sju vokste opp, egentlig er.

Tekstutdrag

Du är det dåraktigaste, envisaste och vildaste av mina barn.

-Hur menar du, mor?

-Å, du vet alt, suckar hon. Spela inte för din mor; tänk vilka bekymmer jag och din far hade med dig under våra första år i Sverige. Dina lärare, även den långa rektorn, kom till och med hem till oss för att försöka få veta hur vi skulle få fason på dig. Som jag och din far skämdes. Du slog alla barn i skolan, du slog sönder fönsterrutor när du inte fick som du ville, visst tyckte du om att läsa om den där pojken på luffen men

du gjorde inte dina läxor, du fick till och med den där vikarien Mona att gråta varje dag under åtta veckor. Och hon tyckte om dig.

En dag när jag och din far kallades til skolan efter att du hade vält om kull nästan hela klassrummet för att du inte fick spela fotboll inomhus, sat hun bredvid dig och höll om dig som om du var en vilsen och skadad fågelunge. Vilken kvinna, vilket tålamod trots att du inte var hennes barn. (s.41-42).

Analyse

Vittorios livsverden

Trøtthet, forvirring, skam og følelsen av å være dum. Det er vel ingen overdrivelse å si at alle disse følelsene blir påført Vittorio av en lærer som ikke viser verken empati eller relasjonskompetanse, *"her thin lips in a smile that held no warmth in it"*, og av en undervisningssituasjon som ikke er tilpasset hans behov. Han møter ingen anerkjennelse for den han er eller det han kan fra før. Ikke en gang navnet hans blir uttalt på en slik måte at han føler det er hans eget. Sammen med det han har med seg av traumatiske opplevelser og mangel på omsorg, virker dette sterkt inn på Vittorios identitetsfølelse, og på hans mulighet til å ta til seg læring. Den forstyrrede intersubjektiviteten viser seg tydelig i dette at Vittorio ser seg sjøl slik han føler at Sister Bertram ser han: *"I seemed to become that person she'd first seen me as, perpetually delinquent, always the example of error"*.

Det som betyr noe for Vittorios far er at sønnen skal hjelpe til på gården i fritida, og at han fortest mulig kan dele hans planer og bekymringer. Likevel ser han det som en fordel at sønnen lærer engelsk, og at han lærer å lese, skrive og regne. Det forekommer med andre ord interessefelleskap mellom skole og hjem, mens det mangler verdifelleskap. Språket hans blir fullstendig ignorert av den første læreren, og det er heller ingen voksne som forstår hva han har vært gjennom av traumatiske erfaringer og som gir han mulighet for å bearbeide dette.

Vittorio er en intellektuell person som aldri blir den arbeidskameraten faren håpet på. Både som barn og ungdom sliter han med store identitetsproblemer som kommer av manglende anerkjennelse både i familierelasjonene og på skolen. Gjennom skolegangen desosialiseres han. Det manglende verdifelleskapet mellom skole og hjem er med på å gjøre at han fjerner seg mer og mer fra familien og sin kulturelle bakgrunn. Vittorio er imidlertid en ressurssterk gutt som tilegner seg skolens instrumentelle ferdigheter. Han blir også interessert i det han lærer på skolen, og han gjennomgår etter hvert ei resosialisering, slik at han lykkes i det kanadiske samfunnet.

Han vokser tross den manglende anerkjennelsen opp til å bli en myndiggjort person, noe resten av romanen forteller om. Det er nærliggende å tenke seg at møtet med den nye læreren, Sister Mary, blir av stor betydning. Hun har både de personlige egenskapene og den pedagogiske forståelsen som skal til for å hjelpe Vittorio til å bli en skoleflink elev. Hun kan

morsmålet hans, italiensk, og anerkjenner dermed det han hadde med seg av språklig kompetanse. I praksis fungerer hun i starten som en tospråklig lærer, sjøl om dette ikke er noe skolen som system legger til rette for. Hennes empati og engasjement gjør at hun bruker lunsjpausene til å gi tilpasset opplæring. Hun ser forbi de skitne neglene, det skremte blikket og det stotrende språket, og sørger for å komme i en relasjon til gutten. Hun tar utgangspunkt der han er, og gir tilpasset opplæring i ei ramme av omsorg og relasjonskompetanse.

Dette kan tolkes som at hun oppretter en primærrelasjon til Vittorio. De emosjonelle båndene som knyttes mellom lærer og elev er imidlertid ikke varige og symmetriske, slik som familieband og vennskap til en viss grad er, og det er naturlig å tenke at Vittorios senere problemer kommer av mangel på kjærlighet i barndommen. Dette kan være et eksempel på at skolen vanskelig kan bøte på skader som er påført et barn gjennom sviktende anerkjennelse i familien.

Vittorio tenker at Sister Bertram ville ha vært snillere hvis han hadde vært ”*more intelligent, more myself*” Den siste tilføyelsen tolker jeg slik at han innerst inne vet at han egentlig er intelligent nok. Han var jo en skoleflink gutt i Italia, og han er flink til å lese og skrive på morsmålet sitt. Kanskje er det den voksne forfatterens tilbakeblikk som vet dette, eller kanskje er det barnets forståelse av at hans ”dumhet” er situasjonsbestemt og kommer av at han ikke forstår undervisningsspråket. Hans manglende sjølfølelse gjør at han tar alt han blir utsatt for som sin egen feil. Han føler også at læreren gjennom sin væremåte inviterer de andre barna til å se hvor forskjellig han er fra dem, at han er et skrekkens eksempel på hvordan en elev *ikke* skal være. Dette gjelder alt fra de skitne hendene til det håpløse språket og den manglende evnen til å følge med.

Det å skulle uttale ord og setninger på et nytt språk medfører en slags panikkangst i det sju år gamle barnet. Han kan ikke få munnen sin til å lystre, tunga føles nummen. Etter hvert som Vittorio begynner å erobre det nye språket slipper angsten gradvis taket. Det å begynne å snakke engelsk gjør også at han *blir en person* i egne øyne. ”*I had been no one till I had the words to be understood*”. Kanskje har det å bli forstått enda mer å si for identitetsfølelsen enn å forstå, og kanskje er det derfor han føler at det å snakke vil røpe hvor håpløs og dum han er.

Angsten for å måtte svare høyt på spørsmål i klassen eller på andre måter være nødt til å si noe, vedvarte i lang tid, og kunne komme tilbake i små blaff lenge etter at han hadde lært

språket på et overflatisk nivå; ”*the panic would still rear up in me with sudden force*”. Han følte det som å være fortaapt i et fremmed landskap.

Forfatteren beskriver det å ikke forstå undervisningsspråket som en tilstand av mørke. Det å begynne å forstå engelsk blir sammenliknet med et landskap som åpner seg, en ankomst til en større og videre verden. Han får senere tilbakefall av den følelsen det er å aldri komme helt på *innsida* av språket. ”*I hadn’t learned English at all, hadn’t got inside it*”. I samsvar med mine egne erfaringer med elever i en tilsvarende situasjon, er det typisk at Vittorio blir trøtt og fjern, at han prøver å konsentrere seg, men at han ofte detter helt ut av det som skjer i klasserommet. ”*(I) went so far once as to fall asleep at my desk.*” Mange nyankomne elever virker sløve og uinteresserte, og dette kan vare i måneder og år hvis de ikke får tilpasset opplæring. I morsmålstimene og i timene i grunnleggende norsk er de våkne og interesserte, men i klassesammenheng får de med seg mindre av det som skjer enn det lærerne ofte tenker over. Hos noen elever slår det ut i det motsatte av sløvhet, nemlig uro og aggresjon.

Fathmas to verdener

Det er tydelig at madame Simone er en viktig person for Fathmas familie i den første tida etter at de har flyttet fra landsbygda i Marokko til storbyen i Frankrike. ”*Hun ble vår gode fe og venninne.*” For foreldrene er det antakelig en lettelse at hun kan litt arabisk. For Fathma, derimot, er dette muligens bare med på å gjøre situasjonen enda mer forvirrende. Hun er jo vant med at de som snakker arabisk i landsbyen hennes også kan berbisk. Kanskje får hun da en ubevisst følelse av underlegenhet når hun blir snakket til på et språk som hun vanligvis forbinder med ei overlegen klasse i sitt eget hjemland. Antakelig ville det vært lettere å akseptere at kun fransk var et nytt og fremmed språk som hun var nødt til å lære. Nå får hun i realiteten høre to nye språk samtidig. Dette er ei ganske vanlig problemstilling. I enkelte tilfeller kan det være både misforståelser rundt og uenighet om hva som er en persons morsmål. Det finnes også eksempler på at elever får undervisning i hjemlandets majoritetsspråk i stedet for morsmålet, enten fordi foreldrene ønsker det, eller på grunn av uvitenhet fra skolens side.

Madame Simone er både hjelpsom og vennlig, og det er tydelig at hun gjør så godt hun kan for å gjøre situasjonen lettere for den nyankomne familien. Likevel slår Fathma seg vrang.

Jeg snakket ikke med andre enn mor og far. Språket mitt var berbisk, og jeg skjønte ikke at man måtte bruke en annen dialekt for å bli forstått (...) Jeg sa til meg selv: hun liker meg ikke, det er derfor hun ikke snakker berbisk til meg.

Dette avsnittet forteller mye om hvordan språk og identitet henger sammen. Fathma forstår ikke hvorfor hun ikke når fram med sitt eget morsmål, ”*det språket som burde gjelde for alle*”. Det at folk ikke snakker til henne på et språk hun forstår, er for henne ensbetydende med at de ikke liker henne. Dette gir henne en følelse av å være usynlig, vraket og døvstum. *Døvstum* uttrykker her opplevelsen av verken å nå fram til andre eller å forstå det andre vil si til henne. Hun reagerer med sinne og det de voksne opplever som dårlig oppførsel.

Episoden med leirskolen, da Madame Simone må lyve litt for å overtale Fathmas far til å la henne få bli med, viser ganske tydelig hvordan det er å tilhøre to atskilte verdener, hvordan Fathma sliter med å finne sin egen identitet. Dette uttrykkes også i avsnittet der hun sier at en halvdel av henne fortsatt hang igjen ved argantreet i landsbyen, mens den andre halvdelen stotret på fransk.

Det kan se ut til at samarbeidet mellom hjemmet og skolen begrenser seg til ren informasjon når det er nødvendig å få foreldrenes tillatelse til noe. Heldigvis er de så heldige å ha madame Simone, sosialarbeideren som fungerer som en slags formidler og tolk av alt det nye. Vi kan tenke oss at et reelt samarbeid mellom skole og hjem hadde lettet på det trykket Fathma opplever, og at det ville skapt større sammenheng i tilværelsen hennes. Faren har kanskje en viss forestilling om hva som foregår i en fransk skole, men mora er fullstendig isolert.

I tillegg til oppbrudd og forandring, er det vanlig at folk som har flyktet fra hjemlandet bærer på sorg over døde familiemedlemmer, krig og andre traumatiske opplevelser. Dette kan få stor betydning for deres evne til å følge opp barna i det nye de må forholde seg til. Fathmas mor lider av sorg over sønnen hun har mistet, og en depresjon som sikkert også skyldes omstillingsproblemene. Hun isolerer seg helt fra det nye samfunnet, noe som fører til at hun ikke lærer det nye språket. Etter kort tid fungerer Fathma som tolk for foreldrene, noe som er typisk for mange minoritetsbarn av foreldre som ikke har utdanning, og som har problemer med å tilpasse seg. Dette har mange uheldige konsekvenser. Rollene mellom foreldre og barn blir omsnudd, barna tar for stort ansvar for foreldrenes ve og vel og de får innblikk i en voksenverden som de ikke er modne for. Det er også trist at forholdet mellom Fathma og

faren gradvis endres, som et resultat av at hun desosialiseres og deretter resosialiseres . Hun tar på mange måter avstand fra sin egen bakgrunn, og hun begynner å se på det foreldrene står for som mindreverdige. Det at hun snakker fransk til faren til tross for at det sårer og irriterer han, tolker jeg både som at hun har behov for å markere avstand, og som at hun mangler trygghet på sin tokulturelle identitet. I starten ser det ut til at hun snakker fransk hjemme mest for å prøve ut det nye språket.

Fathma har en positiv opplevelse av å begynne på skolen, og det virker som om de voksne representantene for det franske samfunnet er hyggelige og velvillige. Likevel er det tydelig at ingen er interessert i å få vite noe om Fathmas bakgrunn. Det virker for eksempel ikke som om det at hun kan telle på berbisk er interessant for læreren. ”*Han brast i latter*”. Jeg tolker det slik at latteren ikke er et uttrykk for ondskap, kanskje det heller er usikkerhet som ligger til grunn. I denne situasjonen hadde læreren en mulighet til å anerkjenne barnas kunnskaper ved å la Fathma og alle de andre barna i gruppa få telle på sine egne språk. Fathma lærer fort at det hun kan fra før ikke lenger gjelder, det er ikke interessant.

I hennes øyne er det komisk med en voksen mann som kryper på alle fire, som venter respekt uten å ha noe å slå barna med, og som tilbyr leker i stedet for korlesing og avskrift. Det å skulle sosialiseres inn i et nytt skolesystem er mer krevende enn vi ofte tenker over. Det er vanskelig å tilpasse seg den usynlige pedagogikken som ofte preger vårt skolesystem. Hvis en kommer fra et autoritært system der lydighet og *et nedslått blick* er idealet for et veloppdragent barn, kan vår form for sosial regulering virke fullstendig kaotisk.

Mustafas rop etter å forstå og å bli forstått

Mustafa kommer fra et hjem som er preget av samhold, kjærlighet og toleranse. Romanen gir også inntrykk av at han begynner på en skole der både ledelsen og lærerne viser den romsligheten, tålmodigheten og empatien som skal til for å komme i relasjon til hjemmet og det frustrerte barnet. Mustafas sinne er en naturlig reaksjon på det å ikke forstå verken språket eller reglene. I stedet for å bli møtt med kjefting og straff, møtes han av en lærer som holder rundt han som om han var en forvillet og skadet fugleunge. Han møtes altså med anerkjennelse både hjemme og på skolen. Han er et ivrig og kunnskapshungrig barn, og etter hvert erobrer han det svenske språket på et svært høyt nivå. Det ser ut til at det foreligger delvis interessefelleskap og delvis verdifelleskap mellom hjem og skole, noe som fører til perspektivutvidelse og integrerende sosialisering. Likevel gjennomgår han ingen

reell dobbeltkvalifisering, i og med at han ikke ser ut til å få morsmålsundervisning eller tospråklig fagundervisning. Etter det vi vet om Mustafa Can, blir han likevel et myndiggjort menneske, noe som kan tilskrives personlige egenskaper, anerkjennelse i primærrelasjonene og anerkjennelse i skolesamfunnet. Som journalist og forfatter har han også oppnådd høy anerkjennelse på samfunnsnivå.

Behov for anerkjennelse

Felles for både Vittorio, Fathma og Mustafa, og for de elevene jeg har i innføringsgruppa, er at de er i en svært sårbar periode i livet. Graden av anerkjennelse er avgjørende for hvorvidt de utvikler en positiv flerkulturell identitet. Denne anerkjennelsen må komme i form av det å bli sett og å få dekket behovene for nærhet som enkeltindivider. Men den må også komme i form av tilpasset opplæring og et kultursensitivt læringsmiljø, noe som krever anerkjennelse på systemnivå. Som jeg viste i teoridelen kan det noen ganger være ei motsetning mellom det å bli anerkjent på individnivå og på gruppenivå. Begge deler er imidlertid avgjørende for å kunne oppnå utvidet myndiggjøring, eller for å nå stadium fem og seks i Banks typologi, det kan derfor sies å være et dialektisk forhold.

Flere av mine tidligere og nåværende elever minner om dem som er beskrevet i disse tekstene. Mange av dem er tause og sjenerte, og de prøver å gjøre seg usynlige når de er i en klassesituasjon med norsktalende elever. Ofte ser jeg helt andre sider av dem når de er i innføringsgruppa. Da er de i en liten og trygg sammenheng, de er sammen med andre elever som kan like lite norsk som dem, og undervisninga er tilrettelagt i forhold til deres språknivå. Jeg får oppleve at de etter noen uker både skravler og ler, mens andre lærere sier at de knapt møter blikket deres når de er i en vanlig klassesituasjon. Det hender også at jeg får elever som kaster seg ut i det store fellesskapet fra første stund, og som i likhet med Mustafa blir sinte og utagerende når det oppstår misforståelser og konflikter på grunn av manglende norskspråklig kompetanse. De som ikke har gått på skole før de begynner hos oss, og som eventuelt har med seg forestillinger om et mer autoritært skolesystem enn vårt, har ofte problemer med å forstå vår grensesetting og våre samværsformer. Det er som sagt vanskelig å gjennomskue den usynlige læreplanen. Da oppstår det lett situasjoner som er vanskelige å løse uten et felles språk.

Vittorio er en taus og innesluttet gutt. Det er tydelig at han utsettes for et enormt psykisk press ved daglig å være i en situasjon der han føler seg dum og utafør, og det er tydelig at

dette varer i flere måneder. Noen av de elevene jeg har hatt har også vært tause i lang tid. Dessverre hender det at vi ikke klarer å skaffe kompetente morsmåslærere, og innføringsgruppa i norsk blir da det eneste pusterommet i skolehverdagen hvor disse barna opplever mestring. Slike gutter som Vittorio, som kanskje heller ikke er så utadvendte av natur, og som ikke liker å spille fotball eller utfolde seg fysisk på andre måter, kan bli veldig isolerte. Språket blir en desto viktigere nøkkel for å komme ut av det mørket som Nino Ricci beskriver. Slike barn sliter ofte med prestasjonsangst, og de vil helst vite at det de sier på det nye språket er helt korrekt før de tør å prøve seg. Jeg tror at vi noen ganger kan undervurdere den angsten disse barna sliter med, den som gjør at de er tause gjennom det meste av skoletida si; *”the fear of all the unknown I stepped into each time I uttered a word”*.

Når det gjelder elever som Fathma og Mustafa, kan det være ei like stor utfordring å lære de sosiale kodene som det er å lære dagligspråket. Fathma er heldig som ser ut til å innordne seg fort i det nye systemet, og hun er ivrig etter å lære. Hun opplever likevel konflikten mellom det å tilhøre to forskjellige verdener. Hjemme må hun innordne seg foreldrenes kultur, språk og væremåte, og på skolen er det en helt annen virkelighet. Hun ønsker å tilhøre begge.

I innføringsgruppa hadde jeg en gang ei somalisk jente og en irakisk gutt som gikk på samme klassesjette og som derfor ofte jobbet med samme tema. En dag satte jeg dem til å samarbeide om noe i et lite grupperom, mens jeg tok meg av noen yngre elever som ikke kunne lese. Den vanligvis så høflige og positive jenta ble helt stiv og rar, og gutten prøvde å forklare meg at hun nektet å samarbeide. I min uvitenhet ble jeg irritert på henne og sa at det var dårlig gjort å være så uvennlig. Først i ettertid forsto jeg hvilken konflikt det må ha vært for henne å settes til å samarbeide med en gutt, noe hun gjennom oppdragelsen hadde lært at hun aldri skulle. Dette er en helt unødvendig lojalitetskonflikt som et barn ikke bør utsettes for. Kultursensitivitet fra de voksnes side er nødvendig for at disse barna skal føle seg anerkjent. Samtidig innebærer det å bli dobbeltkvalifisert at en gradvis må tilpasse seg ulike samværsformer.

Vittorio ble satt inn i første klasse da han begynte på skolen i Canada, enda han allerede hadde gått to år på skolen i Italia. Dette så han på som en ydmykelse, og det ser ut til å være et viktig poeng at Sister Mary hjelper han over i det klassesjettet han aldersmessig hører hjemme i. Fathma derimot, synes det er helt greit at hun er eldre enn de andre elevene. I

prinsippet skal alle barn i Norge gå på det trinnet de hører til aldersmessig. Noen ganger kan det likevel være fristende å la illiterate elever ”få et år ekstra” før de begynner på ungdomsskolen. Opplæringsloven er imidlertid klar på dette området, alle elever skal få tilpasset opplæring på det klassetrinnet de hører til. Dette utelukker ikke at det også kan gis undervisning i aldersblandede grupper deler av skoletida, slik som i ei innføringsgruppe.

Fathma minner meg om flere elever jeg har hatt som begynner på skolen med stor begeistring og høy motivasjon, til tross for at de ikke snakker og forstår undervisningsspråket. Jeg blir gang på gang imponert over måten de aksepterer situasjonen. Det er tydelig at de ofte identifiserer seg med det nye, og godtar at det de har med seg fra før ikke kan brukes i skolesammenheng. Samtidig som det er positivt at barna tilpasser seg alt det nye, er det også vemodig at de så fort godtar at deres eget ikke er bra nok. ”*She didn't know she shouldn't speak Italian in the class-room*”. Victor internaliserte fort i seg miljøets manglende anerkjennelse av morsmålet hans, men det mest vemodige var at han gikk ut fra at det var *han* som var dum. Det å ikke møte aksept for den språklige og kulturelle arven man har med seg får helt klart betydning for identiteten.

Jeg hadde en gang en elev som kom til Norge som elleveåring, uten tidligere skolegang. Han hadde vært atskilt fra familien sin i mange år, og hadde levd delvis som gategutt i et transittland mens han ventet på familiegjening. Vi la merke til hvordan han fra første stund bare kastet et blikk på de andre barna og lærte seg hvordan ting tilsynelatende fungerte. Han lærte seg også en del fraser og språklige uttrykk som gjorde at en kunne få inntrykk av at han kunne norsk. Etter bare noen uker kom han for eksempel inn i et rom og sa høyt på aksentfritt norsk: ”Hva skjer her `a?” Da skolen etter ei stund fikk tak i morsmåls-lærer, satte han seg til motverge, fordi han ”ikke trengte det”. Det oppsto mange problematiske situasjoner, særlig i friminuttene, fordi både han og de andre elevene trodde han forsto mer enn han gjorde. Jeg hørte også lærere som sa at ”han forstår det han vil forstå”. Dessverre har denne gutten etter flere år i Norge glemt mye av morsmålet sitt, men han har fortsatt et altfor mangelfullt begrepsapparat på norsk til at han får utbytte av den ordinære undervisninga. I tillegg sliter han med et temperament og en væremåte som gjør at han kommer opp i mange uheldige situasjoner, noe som antakelig skyldes både språkproblemer og en traumatisk bakgrunn. Han er fortsatt veldig begeistret for alt det norske, og han vil helst være midt oppe i alt som skjer, både på godt og vondt.

Det ser ut til at det er mulig å oppnå anerkjennelse på samfunnsnivå, eller det Honneth kaller *sosial verdsetting*, uten at retten til tilpasset opplæring er ivaretatt. Dette er antakelig avhengig av både personlige og miljømessige faktorer. Det Adler omtaler som resiliens forekommer, de såkalte "løvetannbarna", som klarer seg uansett. Det hender også at hjemmeforholdene er så trygge og stimulerende at barna får med seg nok ballast til å utvikle en positiv identitet, på tross av manglende tilrettelegging fra skolens side. Det foregår da forsterkende sosialisering i fritida. Det kan ha vært tilfelle med både Fathma og Mustafa. For Vittorios vedkommende, kan det ha vært en kombinasjon av høy intelligens, kjærlighet til boklig kunnskap og Sister Marys personlige engasjement, som gjorde at han nådde langt både i utdanning og samfunnsmessig anerkjennelse. Likevel sier den voksne forfatteren Nino Ricci "*if I had been more intelligent*" når han ser tilbake på sin (eller hovedpersonens) skolegang. Dette kan tyde på at det har satt seg spor av mindreverdighetsfølelse i hans identitet.

Mustafa minner meg om flere gutter jeg har hatt på skolen. En gang var vi virkelig bekymret for en liten gutt som nettopp hadde begynt hos oss etter først å ha bodd med sin store familie på asylmottak i et år. Han var stadig i konflikt med andre barn, kastet stein og kom i slåsskamper uten synlig grunn, og han virket også negativ og mutt i undervisningssituasjonen. Samtidig var han skoleflink og forbausende god i norsk i forhold til sine søsken. Vi hadde flere samtaler med faren, som heller ikke forsto guttens aggresjon, og vi var forberedt på at dette kunne utvikle seg virkelig negativt. I dag går denne gutten på ungdomskolen, og han er en av skolens "mønsterelver" både faglig og sosialt. Plutselig registrerte vi bare at det var slutt på alle problemene, at han var høflig og motivert for skolearbeidet. Antakelig falt tingene på plass etter hvert som han behersket språket bedre og bedre, slik det også var tilfelle med Mustafa. Samtidig ble han trygg på at situasjonen rundt han endelig var stabil, at familien skulle få bli i Norge.

Denne gutten har dessverre aldri hatt morsmålsopplæring eller tospråklig fagundervisning, og i likhet med Mustafa har nok etter hvert det nye språket blitt førstespråket hans. Alle de tre romanpersonene bevarer morsmålet til en viss grad, men de har blitt resosialiserte, det vil si at de er best kvalifiserte for majoritetskulturen. I følge Hoëm er dette nok til å utvikle en positiv identitet. På grunn av mer eller mindre kontakt med hjemmet og foreldrenes hjemland, har de også en tokulturell identitet. De kan likevel ikke lese og skrive på morsmålet sitt eller føre like avanserte samtaler på det som på det nye språket. De kan derfor

ikke sies å være dobbeltkvalifiserte. De kan bli myndiggjorte mennesker som kommer til stadium fire og fem i Banks typologi, men for å være i stadium fem og seks må man også ha høy flerspråklig kompetanse, noe som krever at førstespråket ikke bare vedlikeholdes på et barnslig og hverdagslig nivå, men at det også får mulighet til å videreutvikles. Morsmålet må da anerkjennes og få en sentral plass i opplæringa, noe som vanligvis er ei forutsetning for at utvidet myndiggjøring kan finne sted.

Avsluttende refleksjoner

Virkeligheten kan aldri settes inn i et skjema. Det er mange faktorer som spiller inn når det gjelder å utvikle en positiv identitet, og det finnes alltid unntak og uforklarlige variasjoner. Likevel kan teorier belyse fenomener. Engens teori om de fem sosialiseringforløpene og Honneths teori om de tre anerkjennelsessfærene, bidrar til forståelse for sammenhengen mellom anerkjennelse og identitet. Dette, sammen med det vi vet om morsmålet betydning for det å lykkes i utdanningssystemet, gir oss viktig kunnskap. Vi kan derfor legge forholdene til rette i skolen, slik at nyankomne elever opplever å bli anerkjent. I det flerkulturelle samfunnet som vi alle er en del av, trenger vi myndiggjorte mennesker. Det er skolens oppgave og utfordring å bidra til dette.

Litteraturliste

- Aden, A.(2008): *Se oss! Bekymringsmelding fra en ung norsksomalisk kvinne*. Oslo: Aschehoug.
- Adler, P.S. (1998): *Beyond Cultural Identity: Reflection on Multicultural i* Bennet,M.J.(ed) Basic Concepts of Intercultural Communication. Yarmouyh, Maine: International Press.
- Alvesson, M./Sköldberg, K. (1994): *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*.
- Appiah, K.A. (1994): *Identity,Authenticity,Survival: Multicultural Society and Social Reproduction* in Taylor,Ch.(ed): Multiculturalism, New Jersey: Princeton University Press.
- Bachmann, K. Haug, P.(2006): *Forskning om tilpasset opplæring*.
- Baker, C. (2006): *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. 4th ed.Clevedon: Multilingual Matters.
- Bale, K.(2009) *Estetikk. En innføring*. Oslo:Pax
- Banks,J. (2004): *Diversity, Group Identity, and Citizenship in a Global World* "The Educational Forum,68 (fra Fronter).
- Becher, A.A.(2006): *Flerstemmig mangfold: Samarbeid med minoritetsforeldre*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bengtsson, J. (1988): *Samanflätningar. Husserl och Merleau-Pontys fenomenologi*. Göteborg: Daidalos.
- Cummins, J. (2006): *Language, Power and Pedagogy:bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Eidsvåg, I.(2007): *Stille stemmer-indre bilder*. Oslo: Cappelen.
- Engen, T.O.(1989): *Dobbeltkvalifisering Valset*: Oplandske Bokforlag.

-
- Engen, T.O.(2003): *Språkopplæring og identitetsdannelse* i Engen, T.O.(red) *Minoritets elever og språkopplæring*. Valset: Oplandske Bokforlag.
- Engen, T.O./
- Kulbrandstad, L.A.(2004): *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Engen, T.O. (2009): *Socialization, Literacy and Empowerment* in J.A.Banks (ed) *The Routledge international companion to multicultural education*. New York: Routledge
- Goodson, I.F. (2000): *Livshistorier-kilde til forståelse av utdanning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gitz-Johansen, T. (2006): *Den multikulturelle skole – integrasjon og sortering*. Roskilde Universitetsforlag.
- Gullestad, M. (1996): *Imagined Childhoods*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gullestad, M. (2002): *Det norske sett med nye øyne* Oslo: Universitetsforlaget.
- Hammersley, M./
- Atkinson, P.(1996): *Feltmetodikk*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hatch, J.A. (2000): *Doing Qualitative Research in Educational Settings* New York: Suny
- Hauge, A.M. (2007): *Den felleskulturelle skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hoëm, A. (1978): *Sosialisering En teoretisk og empirisk modellutvikling* Oslo: Universitetsforlaget.
- Honneth, A. (2008): *Kamp om anerkjennelse*. Oslo: Pax
- Hundeide, K 2003): *Barns livsverden: Sosiokulturelle rammer for barns utvikling*. Oslo: Cappelens akademisk.

- Hvistendahl, R. (2009): *Elever fra språklige minoriteter i norsk skole* i Hvistendahl (red.) *Flerspråklighet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kemp, P. (1992): *Levinas*. Fredriksborg: Anis.
- Kozulin, A.(2001): *Etterord i Vygotskij: Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal
- Kumar, L.B. (2001): *Djulaja*. Oslo: Høyskoleforlaget.
- Kvale, S.(1997): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal
- Lindberg/Sjöqvist (2003): *Språkutviklende andrespråksundervisning for minoritets elever* I Engen, T.O. (red): *Minoritets elever og språkutvikling*. Valset: Oplandske Bokforlag.
- Norderhaug, E. (2006): *Saynab-min historie*. Oslo: Aschehoug.
- Taylor,C.(1994): *The Politics of Recognition* Taylor (Ed): *Multi-culturalism* New Jersey: Princeton University Press
- Ottosen, G. (2008): *Narrativ terapi*. Tidsskriftet Fontene nr 3-2008
- Pihl, J. (2005): *Etnisk mangfold i skolen. Det sakkyndige blikket*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Viberg, Å. (1987): *Vägen till ett nytt språk*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Vygotskij, L. (2001): *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal akademiske.
- Wikan,U.(1995): *Mot en nu underklasse. Innvandrere,kultur og integrasjon*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Wordsworth, W. (1807): *Fra diktet Recollections og Early Childhood* I The Norton Anthology Vol2 London: Norton.
- Østberg, S.(2003): *Muslim i Norge* Oslo: Universitetsforlaget.
- Øzerk, K. (2005): *Ulike språkoppfatninger, begrepskategorier og et undervisningsteoretisk perspektiv på skolefaglig læring*.

I Bråten, I. (red): *Vygotskij i pedagogikken*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.

Offentlige dokumenter:

Kunnskapsdepartementet: Opplæringsloven § 2-8

Utdanningsdirektoratet (2007): *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter*. Veiledning og kartleggingsmateriell.

Tekstutdragene er hentet fra:

Can, M. (2006): *Tätt intill dagarna. Berättelsen om min mor*. Stockholm: Fakta.

Jelloun, T.B. (1992): *Med nedslått blick*. Oslo: Gyldendal. Originalens tittel: *Les Yeux baissè*. (1991)

Ricci, N. (1993): *In a glass House* fra trilogien *Lives of the Saints* New York: Picador USA.