

Avdeling Luna

Alexander Viken

Masteroppgave

En kvalitativ studie av internasjonale dager i grunnskolen: «Hvis vi er oss, hvem er de andre?»

A qualitative study of international days in elementary school: "If we are us, who are the others?"

Master i tilpasset opplæring med fordypning i RLE

2016-2018

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage JA NEI

Forord

Arbeidet med masteroppgaven har vært en lærerik prosess med alt ifra nyttige gruppesamtaler til lange kvelder med skriving. Ved en tilfeldighet fikk jeg høre om prosjektet *Inclusive Practices or Exotic Happenings?* ved Høgskolen i Innlandet der temaet var *internasjonale dager*. Thor-André Skrefsrud inviterte meg med til å skrive i samarbeid med forskergruppen, og dette var en mulighet jeg ikke kunne la gå fra meg. Selv om oppgaveskrivingen til tider har vært krevende, har jeg lært utrolig mye, samtidig som mange spørsmål fortsatt er ubesvarte. Dette er noe jeg drøfter gjennomgående i oppgaven.

Først og fremst vil jeg takke min hovedveileder Ole Kolbjørn Kjørven som har bidratt med oppmuntrende ord, konstruktive samtaler og tett oppfølging gjennom hele arbeidet. Uten hans veiledning hadde oppgaven ikke blitt levert. I tillegg vil jeg takke veiledningsgruppen bestående av biveileder Sidsel Lied og medstudentene Edith Nordberget og Mina Øverlien for inspirerende og motiverende samtaler, diskusjoner og tilbakemeldinger gjennom hele forskningsprosessen. Prosjektdeltakerne i forskningsprosjektet Joke Dewilde og Thor-André Skrefsrud har også vært tilgjengelige for råd og veiledning, og det har vært en stor ressurs i arbeidet.

Deretter vil jeg rette en stor takk til elevene som ville bli intervjuet og deres foreldre som godkjente deltakelsen. Uten deres velvilje, interesse og engasjement hadde datainnsamlingen blitt langt mer krevende. Skolen, rektor og lærerne på det aktuelle trinnet fortjener også oppmerksomhet og en stor takk. De har vært imøtekommende og gjort sitt beste for å tilpasse dagene slik at jeg kunne gjennomføre min forskning i en hektisk skolehverdag.

Til slutt vil jeg takke min familie og venner som har bidratt med oppmuntringer, forståelse og ikke minst avkopling i en krevende periode. Uten dere hadde ingenting vært mulig. Tusen takk!

Hamar, mai 2018

Alexander Viken

Innhold

FORORD	2
INNHold	3
NORSK SAMMENDRAG	5
ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT)	6
1. INNLEDNING	7
1.1 OPPGAVENS OPPBYGGING	9
1.2 TIDLIGERE FORSKNING PÅ INTERNASJONALE UKER I SKOLEN	9
2. TEORETISKE PERSPEKTIVER	13
2.1 DET SOSIOKULTURELLE PERSPEKTIVET	13
2.2 TILPASSET OPPLÆRING OG INKLUDERING	15
2.3 RELIGION OG KULTUR	16
2.4 DISKURSBEGREPET	19
2.5 POSISJONERINGER OVERFOR DET FLERKULTURELLE	20
2.5.1 <i>Den vestligorienterte posisjoneringen</i>	22
2.5.2 <i>Den kulturnøytrale posisjoneringen</i>	22
2.5.3 <i>Den kulturfokuserte posisjoneringen</i>	23
2.5.4 <i>Den kritiske posisjoneringen</i>	24
2.6 TEORI OG EMPIRI	25
3. VITENSKAPSTEORI OG FORSKNINGSMETODE	26
3.1 VITENSKAPSTEORETISK PERSPEKTIV	26
3.1.1 <i>Hermeneutikk</i>	26
3.1.2 <i>Fenomenologi</i>	27
3.2 FORSKNINGSMETODE	28
3.2.1 <i>Det kvalitativt intervju</i>	29
3.2.2 <i>Observasjon</i>	30
3.2.3 <i>Beskrivelse og utvalgelse av informanter</i>	31
3.3 ETISKE BETRAKTNINGER	31
3.3.1 <i>Barn som bidragsyttere</i>	32
3.3.2 <i>Min forskerposisjon</i>	33
3.3.3 <i>Reliabilitet, validitet og generalisering</i>	35
4. ANALYSE	38
4.1 BESKRIVENDE OBSERVASJONER AV KONTEKSTEN	38
4.2 OSS-DEM-DISKURSEN	39
4.2.1 <i>Vestligorientert posisjonering</i>	42
4.2.2 <i>Kulturnøytral posisjonering</i>	47
4.2.3 <i>Kulturfokusert posisjonering</i>	51
4.2.4 <i>Kritisk posisjonering</i>	59

4.2.5	<i>Avsluttende kommentar til oss-dem-diskursen</i>	63
4.3	GLOBALISERING I LYS AV OSS-DEM-PERSPEKTIVET	64
4.3.1	<i>Elias og Adnan om terrorisme</i>	65
4.3.2	<i>Chan og Odin om terrorisme</i>	68
5.	DISKUSJON	71
5.1	VESTLIGORIENTERT POSISJONERING.....	72
5.2	KULTURNØYTRAL POSISJONERING	74
5.3	KULTURFOKUSERT POSISJONERING	75
5.4	KRISTISK POSISJONERING	77
5.5	HVEM ER «VI», OG HVEM ER «DE ANDRE»?	79
5.5.1	<i>Muslimere som religiøse og kulturelle andre</i>	79
5.5.2	<i>Jehovas vitner i skolen</i>	82
6.	AVSLUTNING	84
6.1	OPPSUMMERING AV DISKUSJONEN	84
6.2	TANKER OM VIDERE FORSKNING	86
	LITTERATURLISTE	88
	VEDLEGG 1: FORESPØRSEL OM DELTAKELSE I FORSKNINGSPROSJEKT	105
	VEDLEGG 2: INTERVJUGUIDE	107
	VEDLEGG 3: KVITTERING FRA NSD	108

Norsk sammendrag

Denne masteroppgaven skrives ved Høgskolen i Innlandet innenfor temaet tilpasset opplæring. Min oppgave er en kvalitativ studie som tar for seg hvordan elever ytrer seg om internasjonale markeringer og posisjonerer seg overfor det flerkulturelle og flerreligiøse. Problemstillingen som har dannet grunnlaget for denne oppgaven er: «*Hvordan ytrer barneskoleelever seg om det flerkulturelle og flerreligiøse i sammenheng med internasjonale markeringer i grunnskolen?*». Denne studien skjer i forbindelse med FN-dagen, der jeg gjør empirisk datainnsamling på en flerkulturell barneskole på Østlandet. Jeg har gjennomført kvalitative intervjuer med åtte elever som representerer ulike språklige, religiøse og kulturelle bakgrunner.

Oppgaven skrives i samarbeid med prosjektet *Inclusive Practices or Exotic Happenings? A Study of International Weeks in Norwegian Primary School* ved Høgskolen i Innlandet. Prosjektet drives av Joke Dewilde, Anne Skaret, Ole Kolbjørn Kjørven og Thor-André Skrefsrud. Her fokuseres det på hvordan internasjonale uker i grunnskolen legger til rette for et inkluderende fellesskap for en mangfoldig elevgruppe, og om organiseringen skaper eksotiske og fremmede bilder av minoritetselever. De internasjonale markeringene kjennetegnes ofte ved at lærerne og elevene samles der mat, musikk og ulike klesdrakter står i sentrum. Selv om elever, lærere og foreldre er positive til slike arrangementer, er forskningslitteraturen skeptisk. Mitt formål er å gi et komplekst bilde av internasjonale dager og vise hvordan elevene ytret seg og forholdt seg til «de kulturelle og religiøse andre».

Mine funn viser at internasjonale dager ikke er enstydig positive eller negative, men heller svært komplekst. Elevene fortalte at FN-dagen var inspirerende og lærerik, samtidig som de formidlet en rekke holdninger som ikke kom frem eksplisitt. Ytringene er kategorisert innenfor fire ulike posisjoneringer overfor det flerkulturelle og flerreligiøse, og de fleste ytringene tematiserte oss-dem-perspektivet. Dette er grunnen til at jeg viet min oppgave til å fordype meg i nettopp dette.

Engelsk sammendrag (abstract)

This Master's thesis is written at The Inland Norway University of Applied Sciences (INN University), within the subject area of Adapted Education. The present study is a qualitative study, addressing how pupils express themselves regarding events such as International Days and how they will respond to, and position themselves towards, multicultural and multireligious issues. This study asks: "*How do primary school pupils express themselves (respond to??) about multicultural and multireligious issues, such as international events in school?*"

This thesis is written in cooperation with the project *Inclusive Practices or Exotic Happenings (events)? A Study of International Weeks in Norwegian Primary School* at the INN University. The project is run by Joke Dewilde, Anne Skaret, Ole Kolbjørn Kjørven and Thor-André Skrefsrud. This project is focusing on how International Weeks in primary school lay the groundwork for an inclusive community with a diverse group of pupils, and if the way they are organised create exotic and estranging images of pupils from minority groups. International events are often characterized by pupils and teachers socialising, and there will be food, music and different costumes. Although pupils, teachers and parents are positive towards these kinds of events, the research literature seem more sceptical towards it. My purpose with this study is to give a more detailed picture of international days, and to show how pupils expressed themselves about, and related to "the cultural and religious others".

My findings show that having events such as international days are not unambiguously positive or negative, but rather quite complex. The pupils said that the events of the United Nations Day inspired them and gave them insight whilst at the same time brought to light a few attitudes that weren't expressed explicitly. The pupils' feedback is divided into four categories of positionings and most of the feedback revolves around the us-them-perspective; which is the reason why I chose to immerse myself into this exact topic.

1. Innledning

I min masteroppgave i tilpasset opplæring ville jeg fordype meg i temaet *internasjonale dager* i grunnskolen. Mitt mål var å studere rollen som kultur, religion og livssyn har innenfor disse internasjonale markeringene. Jeg synes tematikken blir spesielt viktig fordi skolene i større grad blir preget av et språklig, nasjonalt, religiøst og kulturelt mangfold. Dette krever en refleksjon rundt tilpasning av opplæringen slik at alle barn og unge opplever anerkjennelse, deltakelse og sosial og kunnskapsmessig utvikling. Jeg har erfart at mange skoler markerer internasjonale dager, og det kan tyde på at organiseringen er en fast praksis i forbindelse med FN-dagen. Derimot er det ikke gjort mye forskning på området til tross for at organiseringen er utbredt. Dette er årsaken til at jeg ville studere virkningene av internasjonale dager med fokus på deltakernes perspektiver. Hvordan kan man legitimere organiseringen av FN-dagen dersom man ikke har forskning på hvordan dette påvirker elevene? Dette spørsmålet stilte jeg meg selv i starten av forskningsprosjektet.

Ifølge Opplæringsloven (1998, §1-1) skal skolen gi elevene forståelse av kulturelt mangfold, og kunne føre samtaler om andres religiøse, filosofiske og politiske overbevisning. Ut fra dette ble det relevant å studere hvordan elever forholder seg til opplæring der det flerkulturelle og flerreligiøse tematiseres. For å få svar på min problemstilling, fokuserte jeg på elevperspektivet ved å intervjuer noen utvalgte elever. Disse elevene representerte et mangfold av språklige, religiøse og kulturelle bakgrunner, og dermed kommer ulike perspektiver på internasjonale dager frem. Jeg har analysert elevytringer ved å anvende teorier som viser ulike tilnærminger til det flerkulturelle og flerreligiøse.

Problemstillingen i min masteroppgave er: *«Hvordan ytrer barneskoleelever seg om det flerkulturelle og flerreligiøse i sammenheng med internasjonale markeringer i grunnskolen?»*

Som jeg nevnte, var målet mitt å studere hvordan elevene opplevde internasjonale dager, og dette gjør jeg ved å analysere ytringer. Jeg studerte hvordan elevene posisjonerte seg overfor det flerkulturelle og flerreligiøse og løftet frem elevperspektivet. For meg ble det interessant å se hvordan deltakerne selv opplevde fenomenene kultur og religion i forbindelse med

internasjonale dager. Dette innebærer at studien er fenomenologisk der forskningen fokuserer på individers opplevelse av et spesifikt fenomen (Christoffersen & Johannessen, 2012; Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2011). En av mine intensjoner var å ikke være enstydig kritisk, negativ eller positiv til arrangementet, men heller nyansere tilnærmingen ved å belyse fordeler og ulemper ved fenomenet *internasjonale dager*. Ingen av elevene kom med kritiske eller negative bemerkninger til det internasjonale arbeidet, og dermed ville jeg ikke fremstille deres ytringer som negative. Derimot vil jeg gi et mer kompleks bilde med utgangspunkt i min egen fortolkning og analyse av intervjuene.

Oss-dem-perspektivet er noe som ble sentralt i fortolkningen av materialet, og derfor ble dette en rød tråd i min oppgave. Grunnen til at jeg viet oppgaven til oss-dem-perspektivet, er fordi elevene i stor grad ytret seg om «oss» og «de andre». Spørsmålet blir om internasjonale dager legger til rette for en inkluderende skolekultur eller om markeringen skaper større avstand mellom mennesker med ulike språklige, kulturelle og religiøse bakgrunner. Alle elevene skal oppleve anerkjennelse for sin bakgrunn i skolen, og dermed blir det desto viktigere at slike markeringer, som FN-dagen, skaper en skolekultur der mangfold blir tolerert, respektert og utnyttet som ressurs.

Min masteroppgave skrives i samarbeid med prosjektet *Inclusive Practices or Exotic Happenings? A Study of International Weeks in Norwegian Primary School* ved Høgskolen i Innlandet. Prosjektet drives av Joke Dewilde, Anne Skaret, Ole Kolbjørn Kjørven og Thor-André Skrefsrud. Her fokuserer de på hvordan internasjonale dager i grunnskolen legger til rette for et inkluderende fellesskap for en mangfoldig elevgruppe. Forskningsprosjektet tar også for seg hvordan organiseringen kan skape eksotiske og fremmede bilder av minoritets elever. Flere forskere stiller seg kritisk til gjennomføringen av internasjonale dager, og dette drøfter jeg senere i oppgaven. Derimot var mitt mål å diskutere positive og negative aspekter ved FN-dagen uten å gi noe enstydig svar på hvordan internasjonale markering påvirker skolekulturen. Oppgaven skal ikke gi retningslinjer for hvordan lærere skal gjennomføre arrangementer som FN-dagen, men heller stimulere til refleksjon rundt religion, kultur og oss-dem-perspektivet i sammenheng med internasjonale dager.

1.1 Oppgavens oppbygging

I kapittel 1 presenterer jeg bakgrunnen for temaet, problemstillingen og tidligere forskning på internasjonale dager. I kapittel 2 forklarer jeg sentrale begreper som er relevante i min masteroppgave og presenterer de teoretiske perspektiver som har satt sitt preg på analyseprosessen. I tillegg presenterer jeg teoriene som dannet grunnlaget for drøftingen av de empiriske funnene. I kapittel 3 gjør jeg rede for hermeneutikken og fenomenologien som har dannet det vitenskapsteoretiske grunnlaget for forskningen. Deretter forklarer jeg den kvalitative intervjuetoden som har vært kilden til mine empiriske funn. Til slutt reflekterer jeg over noen etiske spørsmålsstillinger som dukket opp i forskningsprosessen. I kapittel 4 studerer jeg utvalgte elevytringer som kunne gi et inntrykk av elevenes tilnærming til det flerkulturelle og flerreligiøse. I denne delen av oppgaven ble oss-dem-perspektivet fremtredende. I kapittel 5 drøfter jeg momentene som ble fremtredende i analysekapittelet. I denne delen av oppgaven diskuterer jeg også hvordan muslimer omtales i sammenheng med internasjonale dager, og hvordan Jehovas vitner posisjonerer seg overfor det flerreligiøse. I kapittel 6 oppsummerer jeg de aktuelle temaene som ble fremtredende i min masteroppgave og presenterer noen områder ved internasjonale dager som kan forskes videre på.

1.2 Tidligere forskning på internasjonale uker i skolen

Internasjonale dager var et område det ikke fantes mye forskning. Da jeg gravde i den forskningen som eksisterte, var flertallet av forskerne tydelig på negative virkninger av denne type læringssituasjon. Andre forskere fremmet positive sider ved internasjonale markeringer, men påpekte at det var behov for mer forskning på området. Med disse tankene i bakgrunnen var min intensjon å skape et bilde av fenomenet *internasjonale dager* og presentere positive og utfordrende sider ut fra elevenes perspektiver og ytringer. Her kan organiseringen ha positiv virkning for en elev, mens en annen elev kan oppleve dette som hemmende. På denne måten tenker jeg at man ikke kan stemple de internasjonale dagene som enstydig positive eller negative, men heller påpeke at det krever en refleksjon fra lærernes side for å best mulig anerkjenne alle elevenes kulturelle, språklige og religiøse bakgrunn. I denne sammenhengen

kreves en kritisk tilnærming der man må kunne analysere undervisningspraksisen for å kunne tilpasse opplæringen til alle elevene.

Selv om arrangementen av FN-dagen er en utbredt og årlig markering på mange norske skoler, forteller Pia-Maria Niemi & Risto Hotulainen (2016) om mangelen på forskning som kombinerer skolepraksis og teori (s. 44). Hvordan kan man ha kunnskap om organiseringen legger til rette for forståelse, respekt, inkludering og anerkjennelse av ulike kulturelle bakgrunner dersom lærerne ikke reflekterer over det? I denne forbindelsen stiller Joke Dewilde, Ole Kolbjørn Kjørven, Anne Skaret & Thor-André Skrefsrud (2017) seg spørsmålet om de internasjonale ukene utvikler en inkluderende skolekultur eller om markeringene skaper et eksotisk og fremmed bilde av mennesker med tilknytning til andre kulturelle, språklige, religiøse og nasjonale fellesskap. Dette momentet blir også relevant i min studie siden jeg oppmuntrer elevene til å reflektere over holdninger overfor religion og kultur. Jeg mener at refleksjonen rundt dette aspektet er avgjørende slik at alle elever, uavhengig av kulturell bakgrunn, opplever å bli verdsatt og inkludert i skolehverdagen. Disse opplevelsene vil belyses gjennom kvalitative intervjuer som vitenskapelig metode og med en hermeneutisk og fenomenologisk tilnærming til fortolkningen av materialet.

Selv opplevde jeg de internasjonale dagene som positive, og elevene viste interesse og engasjement. Derimot representerer jeg majoriteten i den norske skolen og samfunnet uten at jeg har hatt noen innsikt i hvordan minoritetselevne opplevde den samme markeringen. Gjennom forskningslitteraturen blir det tydelig at enkelte forskere er enstydig negative til internasjonale dager, mens andre drøfter positive sider. Ifølge Kerstin von Brömssen (2012) blir det avgjørende at undervisningen legger til rette for aksept for kulturelle ulikheter, rett til å delta i fellesskapet, og likeverd, og dette forstår jeg som selve fundamentet for internasjonale dager. Spørsmålet blir dermed om elevene opplever at markeringen skaper en inkluderende kultur og praksis, og hvordan disse verdiene påvirker skolehverdagen og spennet mellom «oss» og «dem». Spernes (2012) understreker farene som oppstår hvis elevmangfoldet kun synliggjøres ved spesielle anledninger. Hvis dette er tilfellet, øker faren for at minoriteten oppleves som fremmed eller eksotisk (s.200). Dette kan dermed styrke opplevelsen av at noen tilhører «oss», mens noen havner innenfor kategorien «de andre». Dette aspektet om eksotiske bilder av «de andre» er også sentralt i artikkelen av Dewilde, Kjørven, Skaret & Skrefsrud (2017).

Opplæringen skal rette fokuset mot et fellesskap i et samfunn preget av flerkulturalisme. I tillegg skal religions- og livssynsopplæringen gi innsikt og forståelse av eget ståsted knyttet til religiøs, livssynsmessig og filosofisk overbevisning (Skeie, 2009). Dette kommer til uttrykk ved at kompetansemålene i KRLE fokuserer på refleksjon over kulturelt og religiøst mangfold i samfunnet. Elevene skal først og fremst kunne føre samtaler om minoriteter i Norge der etnisitet, religion og livssyn tematiseres. Elevene skal også kunne drøfte hvilke utfordringer som dukker opp i et samfunn som stadig blir mer preget av diversitet. Ut fra dette blir det relevant å diskutere hvordan uttalelser, holdninger og handlinger kommer til uttrykk i den offentlige debatten, og hvordan man arbeider for å redusere negative holdninger til kulturelt og religiøst mangfold (Utdanningsdirektoratet, 2011a). Da jeg gjennomførte elevintervjuene, så jeg tydelig at det internasjonale dagene skapte refleksjoner rundt temaer som språk, religion og kultur, og her var holdninger til «de andre» spesielt fremtredende. Disse refleksjonene har dannet grunnlaget for mitt empiriske datamateriale.

Samfunnsfagsmålene i kunnskapsløftet gir solide begrunnelser for å gjennomføre temauker i forbindelse med FN-dagen. Målene legger opp til diskusjoner rundt FNs rolle i forbindelse med internasjonalt arbeid, arbeid for samarbeid med urbefolkning og å drøfte Norges posisjon i den globale konteksten. Elevene skal også få kjennskap til hvordan flukt, krig og konflikt påvirker verden slik verdenssituasjonen er i dag (Utdanningsdirektoratet, 2011c). Siden temaet for arbeidet var krig, konflikt og barn på flukt, ble målet innenfor samfunnsfag spesielt sentralt i dette arrangementet. Et av kompetansemålene i norsk går ut på at elevene skal kunne reflektere over og argumentere for egne synspunkt og meninger, samtidig som de skal lære å respektere andre menneskers meninger, tanker og livstolkning (Utdanningsdirektoratet, 2011b). Ved at kulturelle elementer synliggjøres i forbindelse med internasjonale dager, gir det muligheten til at elevene kan diskutere tanker og meninger knyttet til kultur og religion. Selv om internasjonale markeringer ikke direkte omtales i kompetansemålene, legger disse kompetansemålene i KRLE, samfunnsfag og norsk opp til en slik organisering ved å stimulere til refleksjon, diskusjon og gode samtaler om det flerkulturelle og flerreligiøse. I beste fall kan forståelsen av «oss» og «dem» oppleves som en ressurs der skolen aktivt arbeider med positive holdninger til et rikt elevmangfold.

Enkelte forskere, som Tove Skoug og Kamil Øzerk, mener at de internasjonale dagene fremmer det motsatte av respekt og forståelse. Ut fra dette kan internasjonale markeringer skape et bilde av «det andre» som noe eksotisk i motsetning til det «norske», som representerer det «normale» i denne konteksten (Skoug, 1989; Øzerk, 2008). Dette spennet mellom «oss» og «de andre» er noe som kom tydelig frem under elevintervjuene, og som jeg i stor grad vil tematisere i denne oppgaven. Øzerk (2008) kritiserer praksisen av internasjonale dager nettopp fordi han mener at skolen til daglig ikke anerkjenner minoritetslevers kulturelle bakgrunn. Derimot bringes minoritetens kulturelle bakgrunn frem i lyset kun på enkelte dager, som FN-dagen. Hvis dette blir en del av skolepraksisen, hevder han at dette vil skape sosiale ulikheter i skolen og samfunnet ved at minoritetskulturene kun anerkjennelse under spesielle anledninger. Hvis denne organiseringen forblir ureflektert, oppleves majoriteten som den overordnede kulturen eller normen som igjen knyttes til «det normale», «riktige» og «standardiserte». Dette er trolig årsaken til at Diane Hoffman (1996) hevder at skolen ikke vet hvordan man legger til rette for multikulturell opplæring (s. 565).

Tross at flere forskere fremstiller internasjonale dager som noe enstydig negativt, viser Niemi, Kuusisto & Kallioniemi (2014) hvordan markeringene har en sentral rolle i skolehverdagen. Her ligger muligheten til at skolens kulturelle fellesskap styrkes selv om potensialet ikke er fullt utnyttet. I tillegg kan de internasjonale dagene oppleves som en arena der ulike kulturelle, religiøse, nasjonale og språklige uttrykk møtes og samhandler. Disse aspektene kommer også frem i ytringene som jeg senere analyserer for å finne ut hvordan elevene opplever markeringer som FN-dagen. Niemi & Hotulainen (2016) konkluderer med at markeringer for hele skolen er avgjørende for at elevene skal oppleve samhold, tilhørighet og utvikling av gode relasjoner til medelever. I tillegg kan elevene oppleve hendelser som har positiv verdi både for de sosiale og følelsesmessige aspektene (s. 56). Med disse utgangspunktene vil jeg undersøke hvordan elevene selv opplever arrangementet som skal fremme respekt, forståelse og deltakelse i en flerkulturell og flerreligiøs skole. I likhet med Niemi & Hotulainen (2016) fremhever jeg elevenes stemmer, og dette har i liten grad fått oppmerksomhet i tidligere forskning på internasjonale dager. Jeg hadde interesse av å oppmuntre elevene til refleksjon rundt religion og kultur for å skape en dialog om samfunnet som i større grad blir mer flerkulturelt og flerreligiøst for å besvare problemstillingen.

2. Teoretiske perspektiver

I dette kapittelet skal jeg gjøre rede for det teoretiske grunnlaget som ble analyseredskapene i min masteroppgave. Her tar jeg for meg det sosiokulturelle perspektivet som er høyst relevant med tanke på at internasjonale dager har en sosial og kulturell verdi der elevene lærer i fellesskap. Ved å rette blikket mot dette perspektivet, vil jeg senere drøfte hvordan elevene ytrer seg om kultur og religion, som har blitt problemstillingen i denne oppgaven. Jeg presenterer deretter begrepene tilpasset opplæring og inkludering, forholdet mellom religion og kultur og diskursbegrepet siden dette blir gjennomgående i mitt arbeid. I analysen anvender jeg Peter McLarens posisjoneringsteori for å kunne plassere elevytringene innenfor kategorier som viser ulike tilnærminger overfor det flerreligiøse og flerkulturelle. I diskusjonskapittelet tar jeg også utgangspunkt i McLarens posisjoneringer for å diskutere hvordan jeg opplever funnene i den empiriske datainnsamlingen.

2.1 Det sosiokulturelle perspektivet

Ifølge Lev Vygotsky er det sosiale og kontekstuelle samspillet avgjørende for læringsutbyttet, og dette samspillet legger til rette for en aktiv læring (Vygotsky i Sand, 2008; Sandvik, 2011). Grunnen til at jeg har vektlagt det sosiokulturelle perspektivet, er fordi jeg ser på internasjonale uker som en sosial situasjon som i høy grad legger til rette for at elevene kan opparbeide kunnskaper, ferdigheter og ikke minst holdninger i samspill med andre. Det sosiokulturelle perspektivet innebærer at læring skjer i samhandling mellom mennesket og verden, og dermed er det i sosiale aktiviteter, som internasjonale markeringer, at kunnskap skapes (Arnesen, 2012; Flem, 2004). Ved at elevene arbeider med et felles tema på tvers av trinn, kan en følelse av fellesskap oppstå. Når elevene møtes på en felles arena, endres også forventninger, tilnærminger og ikke minst måter man ytrer seg på. Derfor vil det være relevant for min problemstilling å studere enkeltelevers ytringer som er formet av den sosiokulturelle konteksten. Mikhail Bakhtin retter også fokuset mot samspillet mellom konteksten og mennesker, og hvordan denne interaksjonen legger til rette for meningsskapning i en situasjon preget av dialog (Bakhtin i Britton, 2014). I denne sammenhengen kan internasjonale dager legge til rette for at elevene skal kunne lære å ta del og leve i et samfunn som stadig blir mer

språklig, kulturelt og religiøst mangfoldig gjennom globale prosesser (Ragnarsdóttir & Schmidt, 2014).

Når man studerer barn ut fra det sosiokulturelle perspektivet, ser man hvordan samfunnet og ulik tilhørighet til kulturelle grupper farger og beriker hvert enkelt barn. Denne tilhørigheten setter sitt preg på hvordan individer utvikler seg innenfor sosiale og kulturelle rammer (Sand, 2008). Ut fra disse påstandene har elevene ulik tilknytning til ulike grupper med utgangspunkt i nasjonalitet, språk, kultur og religion. Dermed blir skolen i seg selv en plattform der disse gruppene møtes, ifølge Vygotsky. Derfor blir det også relevant å reflektere over hvordan sosial samhandling med andre mennesker legger til rette for at bevisstheten konstrueres (Vygotsky i Kozulin, 2001). Det overordnede målet ved dette perspektivet blir at ulike mennesker fra ulike grupper skal kunne leve sammen i et samfunn der alle deltar, bevarer egen kultur og skaper en felles overordnet kultur som fungerer som fellesnevner for individene innenfor samfunnet, ifølge Engen (2006). Først og fremst kan dette målet oppnås ved å legge undervisningen til rette for elevens sosiokulturelle bakgrunner, ifølge Engen (Engen i Ottosen, 2011, s.67).

I Sidsel Lieds doktoravhandling koples det sosiokulturelle perspektivet og den dialogiske tilnærmingen sammen. Her viser hun til at mennesker befinner seg i en dialog som både preges av gjensidig påvirkning med mottakeren av budskapet, men også av fellesskapet vi er en del av der kulturelle og sosiale faktorer spiller inn (Lied, 2004). Ut fra dette vil jeg intervju elevene om situasjonen hvor elever ytrer seg på en bestemt måte. Dette påvirkes av deltakerne i samtalsituasjonen, hvordan de ytrer seg og innholdet som er sentralt i samtalen. Eleven kommuniserer direkte til mottakeren, men er også i dialog med temaet i samtalen, normene og verdiene i samfunnet som er gjeldende. De er også i en dialog med sin egen bakgrunn som er farget av sosial og kulturell påvirkning (Lied, 2004, s.67-68). I ytringene som jeg analyserte, var elevene i dialog med sin egen bakgrunn, medelevene, meg som intervjuer og religion og kultur som tematisk forankring.

Flensner (2015) tar for seg lærerens og elevenes ytringer samt det faglige innholdet som setter sitt preg på klasseromdiskursen. Diskursen vil også preges av de sosiale normene mellom deltakerne og diskurser i samfunnet, og dette understreker viktigheten av å analysere ytringer i spesifikke kontekster. Dette viser seg blant annet i skolesituasjonen der rasistiske og diskriminerende ytringer ikke aksepteres, som jeg skrev ovenfor. Bakhtin understreker

hvordan mennesker i sosial samhandling kommuniserer, og hvordan dialog legger til rette for læring og utvikling (Bakhtin i Flensner, 2015). Det er nettopp i denne sosiale konteksten at individet er til stede i dialogen og i interaksjon med andre deltakere (Bakhtin i Cummins, 2000). I tillegg viser Bakhtin hvordan den sosiokulturelle konteksten og individene påvirker hverandre i interaksjonen for å skape mening (Bakhtin, 1998). Da jeg gjennomførte samtale med elevene, observerte jeg hvordan de utfylte hverandres refleksjoner, hjalp hverandre til å huske det som skjedde og bekreftet hverandres uttalelser. Dermed blir det tydelig hvordan elevene brukte hverandre for å ytre seg om det flerkulturelle og flerreligiøse. Ut fra min forståelse er dette selve kjernen i det sosiokulturelle perspektivet.

2.2 Tilpasset opplæring og inkludering

Min masteroppgave skal skape refleksjoner rundt det å tilpasse opplæringen for å legge til rette for en skolekultur og hverdag der alle elevene kan ta del og verdsettes. Oppgaven min har ikke hovedfokus på begrepet *tilpasset opplæring*, men på inkluderingsperspektivet i lys av oss- og dem-kategoriene. Derimot har *inkluderingsperspektivet* en nær relasjon til tilpasset opplæring slik jeg forstår begrepet. Håstein & Werner (2014) forklarer tilpasset opplæring som ordinær undervisning der alle elevene, med utgangspunkt i elevmangfold og forskjeller, deltar i aktiviteter som bidrar til faglig mestring og deltakelse og tilhørighet i et sosialt fellesskap (s. 53). Tilpasset opplæring betyr dermed ikke bare at man skal sørge for de svake elevene, men jobbe aktivt for at hver og en elev skal oppleve tilhørighet, anerkjennelse, inkludering, relevans og medvirkning i skolehverdagen (Idsøe, 2014, s. 178). Dette kan gjennomføres ved å blant annet organisere internasjonale markeringer slik at det legges vekt på anerkjennelse av kulturell kapital, samarbeid på tvers av klasser og trinn og kunnskapsutvikling om kulturelle, språklige og religiøse fellesskap.

Et avgjørende spørsmål til internasjonale dager, er om arrangementet bidrar til at inkluderende praksiser blir satt i fokus. Inkludering forklares som en prosess der menneskers ulikheter og behov blir møtt og anerkjent. Disse prosessene skal sikre deltakelse fra alle medlemmene i samfunnet og forhindre at ekskludering skjer (UNESCO, 2003, s.7). Strømstad, Nes & Skogen (2004) forklarer at inkludering handler om tilpasning av opplæringen der tilrettelegging for en

elevgruppe er preget av at mangfoldet står i sentrum og anvendes som en ressurs. Med tanke på at skolen er en arena med et stadig økende mangfold, tenker jeg at inkludering som grunnleggende verdi blir desto viktigere. I denne sammenhengen skal internasjonale markeringer bygge på inkluderende verdier som skaper et miljø der språklig, religiøs og kulturelt mangfold anerkjennes og synliggjøres. Her blir deltakelse i skolens fellesskap og opplevelse av likeverd og tilhørighet sentrale verdier (Ulla, 2012). Selv om elevene kan oppleve skillet mellom «oss og de andre», er det mulig at en opplæring som fremmer inkludering og aksept for mangfold kan gjøre oss-dem-perspektivet til noe positivt.

Når man snakker om inkludering, refereres det ofte til menneskerettighetene der det presiseres at ingen barn skal utsettes for diskriminering. Skolen skal heller ikke være diskriminerende på noen områder. Det vil si at ingen barn skal oppleve diskriminering basert på hverken etnisitet, språk, religion, kjønn eller fysiske og psykiske funksjonshemninger (UNESCO, 2003; Ainscow, Booth & Dyson, 2006). Befring (2012) drøfter begrepene *integrering* og *inkludering*. Integrering tar for seg ytre faktorer som å delta i fellesskapet, mens inkludering er menneskets indre forståelse av å tilhøre i et sosialt fellesskap. Norske styringsdokumenter og forskning på internasjonalt nivå konkluderer med at skolene vil øke inkludering i praksis ved å bedre det sosiale og faglige fellesskapet på skolen, sørge for at alle elevene deltar aktivt i undervisningen, fremme demokratiske verdier og sikre et solid læringsutbytte for alle elevene (Bachmann & Haug, 2006; Haug, 2014). Disse verdiene skal dermed ikke bare gjelde i markeringen av FN-dagen, men være gjeldende i all opplæring i norske skole.

2.3 Religion og kultur

Siden mitt prosjekt tar for seg kulturelle og religiøse aspekter, så jeg relevansen av å drøfte hvordan fenomenene *kultur* og *religion* henger sammen. Baumann forklarer begrepet *kultur*, som et fenomen satt sammen av tre elementer; etnisk identitet og tilhørighet, nasjonal tilknytning og religiøs livsforståelse (Baumann i Nicolaisen, 2012). Ut fra denne forståelsen blir kultur summen av de andre elementene, slik som Baumann presenterer. Tyler mener at kulturbegrepet er et helhetlig fenomen som er satt sammen av ulike komponenter, som menneskene i et samfunn har opparbeidet. Disse komponentene kan være kunnskaper basert på tro og religion, kunstneriske uttrykksformer eller moralske og etiske skikker (Tyler i

Eriksen & Sørheim, 2006). Man kan også forklare kulturelle trekk som spesielle kunnskaper, ferdigheter og holdninger som kreves av et individ innenfor et fellesskap. Samtidig skal nye mennesker integreres i denne kulturen med utgangspunkt i disse fastsatte kunnskapene, ferdighetene og holdningene (Gitz-Johansen, 2006; Gitz-Johansen 2009). Spernes (2012) definerer selv kultur som ytre kulturelle uttrykk som mat og klær samt indre verdier og holdninger som kommer til uttrykk gjennom hvordan mennesker opplever verden. Dette skaper rammene for hvilke mennesker som er innenfor et gitt fellesskap, og hvem som er utenfor (s. 89).

Storjord (2008) forklarer at kultur kan beskrives ved at en gruppe mennesker i et samfunn har spesielle kjennetegn der de som er innenfor fellesskapet kjenner premissene (s.59). Som jeg nevnte, beskriver Baumann religion som et av hovedelementene for kulturen i et samfunn (Baumann i Nicolaisen, 2012). Ut fra dette tenker jeg at religion kan forstås som et kjennetegn på ethvert kulturelt fellesskap, og dette støttes også av Csordas (2009). Derimot er ikke dette et enveisforhold der kulturen blir en overordnet enhet, men at religiøse og livssynsmessige elementer farger det kulturelle fellesskapet. Srinivas (2013) skriver derimot at religiøse aspekter er selve fundamentet for kulturelle fellesskap. Her kan det tenkes at religionen legger føringene for hvilke verdier og levemåter som er gjeldende innenfor de ulike kulturene. I tillegg kan religiøse ideer og praksiser bevege seg på tvers av kulturelle fellesskap og tilpasse seg det moderne samfunnet (Altglas, 2014; Csordas, 2009).

Et eksempel som illustrer forholdet mellom religion og kultur presenteres i artikkelen av Naletova (2013). Her ser man at mange mennesker i Russland og Øst-Europa ikke tar et selvstendig valg med tanke på religion, men at de kulturelle rammene, som innebærer etnisitet, nasjonalitet og historisk samfunnsutvikling, avgjør religiøs tilhørighet (Naletova, 2013). Dette viser hvordan religion og kultur er gjensidige fenomener som påvirker hverandre. Ihlamur-Öner (2013) viser at religion er et sosialt og historisk produkt som formes ved at religion og samfunn går gjennom ulike tidsperioder ved hjelp av menneskelig aktivitet. Ninian Smart drøfter hva religion er, og han skildrer fenomenet som består av seks dimensjoner som er i samspill med hverandre. Her former læresetninger, riter, opplevelser og erfaringer, etikk, mytologiske fortellinger og sosiale interaksjoner det som vi opplever som kjernen i enhver religion (Smart i Barnes, 2014; Smart i Flensner, 2015).

Csordas beskriver religion fenomenologisk som en dimensjon som er nødvendig, og kanskje ikke til å unngå for menneskelivet. Her blir den kulturelle følelsen og undringen om «det andre» helt essensielt og er knyttet til menneskelige opplevelser og erfaringer (Csordas, 2009). Ifølge Michael Grimmitt handler religion om menneskers undring over meningen med livet og universets årsaker, samt spørsmål om etikk, sannhet og menneskets plass i verden (Grimmitt i Teece, 2010). Madge presenterer ulike kategorier som viser hvordan barn og unge forholder seg til religion. I denne sammenhengen kommer tradisjon, tro og religiøs praksis tydelig frem som sentrale elementer (Madge i Flensner, 2015). Barnes (2014) viser at religion ikke hovedsakelig dreier seg om strenge læresetninger og regler, men er derimot en opplevelse av nærhet til det hellige. Denne opplevelsen av det hinsidige og hellige er i ulik grad tilstedete i de ulike religionene.

Jeg støtter Csordas (2009) sin forståelse av religionbegrepet der religion tar for seg forholdet til «det andre». I denne sammenhengen ser jeg på «det andre» som tilnærmingen til det hellige og det som mennesker ikke kan oppfatte med de kroppslige sansene. På den andre siden tenker jeg at kulturbegrepet er overordnet, og blir summen av ulike elementer, slik som Nicolaisen (2012) presenterer i sin artikkel. Disse elementene kan dermed forklares som religion, nasjonalitet og etnisitet. Jeg tenker også at tilnærmingen til religiøse, filosofiske og livsynsmessige spørsmål til tilværelsene har påvirkning på kulturen i et samfunn (Csordas, 2009). Den religiøse innflytelsen på holdninger og verdier vil sette preg på samfunn og vil forme kulturen som er gjeldende (Srinivas, 2013). Min forståelse av forholdet mellom kultur og religion har grunnlag i de ulike definisjonene jeg har presentert ovenfor. I denne sammenhengen blir religion og livssyn et aspekt som legger grunnlaget for at mennesker kan skape ulike kulturelle fellesskap.

Baumann reflekterer over samhandlingen mellom de tre elementene religion, etnisitet og nasjonalitet som utgjør kulturfenomenet (Baumann i Nicolaisen, 2012). Csordas beskriver religion fenomenologisk som en dimensjon som er nødvendig, og kanskje ikke til å unngå for menneskelivet. Her blir den kulturelle følelsen og undringen om «det andre» sentralt og knyttet til menneskelige opplevelser og erfaringer (Csordas, 2009). Ifølge Grimmitt handler religion om menneskers undring over meningen med livet og universets årsaker, samt spørsmål om etikk, sannhet og menneskets plass i verden (Grimmitt i Teece, 2010). Disse teoriene viser at religionbegrepet er mer komplekst enn kun å dreie seg om å tro på en gud.

2.4 Diskursbegrepet

En diskurs kan forklares som en måte å snakke om verden på (Egeland & Jegerstedt, 2008; Jørgensen & Phillips, 1999, s. s. 9). Diskurser kan også forstås som en bestemt tilstedeværelse i og forståelse av verden (Arnesen, 2012; Lied & Osbeck, 2011; von der Lippe, 2011) der man studerer hvordan snakkemåte og ordvalg, bevegelser, kroppsspråk og kommunikasjon gjennom blikk-kontakt påvirker hvordan mennesker samhandler i ulike sammenhenger (Arnesen, 2012; Grue, 2013; Traavik, 2009). Foucault legger spesiell vekt på at konteksten for interaksjonen legger føringene hvordan man ytrer seg (Foucault i Egeland & Jegerstedt, 2008), og dette blir avgjørende når jeg studerer hvordan elevene uttaler seg om det flerkulturelle, flerreligiøse og «oss og dem». Dermed vil denne tilnærmingen legge vekt på en forståelse av at konteksten må ligge til grunne for å forstå menneskers ytringer. Ut fra dette vil ulike former for atferd, samtale og holdninger være gjeldende i ulike menneskelige situasjoner (Hundeide, 2008; Ulleberg, 2007). Individet beveger seg på tvers av diskurser, og dette innebærer at man må forstå språket som gjelder innenfor hver enkelt diskurs. Denne forståelsen gir deltakeren mulighet til å forandre rammene innenfor diskursen. Dette legger føringene for at vi skal kunne kommunisere forståelig innenfor gitte sammenhenger (Traavik, 2009). Senere i oppgaven analyserer jeg elevytringer, og her blir det tydelig at skolekonteksten styrer hvordan elevene ytret seg. Det er sannsynlig at elevene hadde drøftet andre aspekter dersom de hadde befunnet seg innenfor en annen kontekst.

von der Lippe (2011) tar for seg meningen med å analysere ulike diskurser som er aktuelle innenfor sosiale situasjoner. Målet blir å undersøke hvordan vi snakker om verden i en naturlig kontekst på en måte som ikke er kunstig eller falsk. Foucault presenterer ideen om hvordan vi konstruerer fenomener basert på diskursene som er gjeldende (Foucault i Buckhardt, 2010). Et eksempel kan være at konteksten rundt internasjonale dager setter fokus på kulturelt og religiøst mangfold. I denne sammenhengen aksepteres ikke diskriminerende og rasistiske holdninger og ytringer. Jeg opplever at dette styrker relevansen av å gjøre analyser av diskurser siden vi selv konstruerer fenomenene vi snakker ut. En diskurs setter rammene for hvem som kan ytre seg, men diskursen kan også legge føringer for hvilke kunnskaper som er akseptert. Her ligger grunnleggende normer for hva som er «lov» å uttale (Pihl, 2010). Innenfor

skolediskursen kan det tenkes at negative uttalelser om det flerkulturelle og flerreligiøse vil være «forbudt» siden skolen skal være et sted som fremmer respekt, toleranse og forståelse.

Innenfor enhver diskurs kan individene ta ulike roller som er med på å påvirke hvordan vi kommuniserer og ytrer oss. Som et eksempel på dette anvender jeg skolediskursen som skaper lærer- og elevrollen. Innenfor disse rollene vil deltaktene stadig tilpasse seg utfra de andre deltakerne de samhandler med. Dette vil si at en elev ytrer seg annerledes i møtet med læreren enn i møtet med en annen elev. Dette kalles posisjoneringer (Lied & Osbeck, 2011). Ongstad forklarer hvordan den som ytrer seg hele tiden posisjonerer seg overfor ytringens tema og rammer, måten man uttrykker seg på og mottakeren av meningsinnholdet (Ongstad i Smidt, 2008). I teorikapittelet presenterer jeg fire posisjoneringer som viser hvordan elevene forholder seg til det flerkulturelle og flerreligiøse.

2.5 Posisjoneringer overfor det flerkulturelle

Professor Peter McLaren har formet teorien om de fire posisjoneringene overfor det flerkulturelle, og disse posisjoneringene anvender jeg som analyseredskap i mitt arbeid. McLaren har spesiell interesse for kritisk pedagogikk og har engasjert seg som politisk aktivist (Ford, 2015). Dette blir tydelig ved at han bruker begreper som *liberal*, *venstreliberal* og *konservativ* når han beskriver ulike tilnæringsmåter til kulturelt mangfold. Jeg har valgt å benytte posisjoneringene, men har omformet dem slik at det politiske aspektet dempes. Derimot representerer likevel posisjoneringene ulike tilnæringer som viser hvordan mennesker imøtekommer fenomener som kultur og religion. Siden dette temaet dannet grunnlaget for min problemstilling, ble de fire tilnærmingene relevante og avgjørende for å studere og analysere elevytringene. På denne måten brukte jeg de fire posisjoneringene for å forklare hvilke tilnæringer elevene hadde overfor det flerkulturelle og flerreligiøse. Ved å kategorisere elevytringene innenfor disse posisjoneringene, kan jeg si noe om hvordan elever forholder seg til mangfoldet av kulturer, religioner og livssyn i konteksten av internasjonale markeringer.

I tillegg drøfter McLaren både fordeler og ulemper ved posisjoneringene uten at en av dem fremstilles som enstydig negativ eller positiv. På denne måten kan man nyansere blikket uavhengig av hvilke posisjoneringer man tar. Selv om den kulturnøytrale tilnærmingen kan fremstå som ideell, kan man også finne mindre heldige aspekter ved denne tilnærmingen. Dette drøfter jeg nærmere senere i oppgaven. McLarens fremstilling viser tydelige grenser mellom de fire posisjoneringene, og jeg så viktigheten av å synliggjøre hvordan elevene ikke bandt seg til en posisjonering. Derimot viser mitt datamateriale at elevene beveger seg på tvers av de fire posisjoneringene.

McLaren bruker uttrykk som *liberal*, *venstreliberal* og *konservativ*, og dette kan oppfattes som politiske begreper. Spenningen mellom høyre- og venstresiden er et sentralt aspekt ved politiske ideologier (Berg & Sterri, 2013), og min intensjon er ikke å plassere elevene innenfor politiske posisjoner. Dette er årsaken til at jeg har omformet begrepene slik at de samsvarer med min problemstilling knyttet til kultur og religion. Siden problemstillingen er sentrert rundt det flerkulturelle og flerreligiøse, har jeg plassert ytringer som kom frem under intervjuene under kategorier som tematiserer religion og kultur. Den konservative tilnærmingen har jeg valgt å beskrive som *vestligorientert* siden vestlige verdier og holdninger blir sett på som idealet for alle mennesker innenfor denne posisjoneringen (von Brömssen, 2012). Fremfor å anvende begrepet liberal posisjonering, har jeg kalt denne posisjoneringen *kulturnøytral*. Her ser man bort fra aspekter som blant annet kultur og religion for å fremme likhet og likeverd (von Brömssen, 2012). Den venstreliberale posisjoneringen fremmer derimot ulikheter der kultur og religion er aspekter som vektlegges (von Brömssen, 2012). Derfor har jeg brukt begrepet *kulturfokusert posisjonering* fremfor venstreliberal tilnærming. Den kritiske posisjoneringen er uendret fordi jeg ikke opplever at begrepet uttrykker et sterkt politisk standpunkt.

2.5.1 Den vestligorienterte posisjoneringen

Den første posisjoneringen kaller McLaren *konservativ mangekultur*. Dette innebærer at man vektlegger det monokulturelle samfunnet der man tegner tydelige grenser mellom hvem som er «oss» og hvem som er «dem». På denne måten blir det en distanse til det som er fremmed, og vestlige normer og verdier blir fremmet. I dette tankesettet blir den kristne, hvite mannen sett på som idealmennesket som viser selvkontroll, selvstendighet og rasjonalitet. I denne sammenhengen skaper man et bilde av motsetningen til idealmennesket, og dette blir «den andre». Innenfor denne posisjoneringen fremmes også assimilerende strategier hvor man skal lære «de andre» opp i majoritetens kultur og vaner (McLaren i von Brömssen, 2012). Denne posisjoneringen har jeg valgt å referere til som *vestligorientert*.

Noen av ytringene om det flerreligiøse og flerkulturelle som kom frem under intervjuene, har jeg kategorisert som vestligorienterte. Det som er felles for ytringene innenfor denne posisjoneringen, er at elevene tegner tydelige grenser mellom «oss» og «de andre» ved å referere til aspekter som hovedsakelig omhandler religion, språk og kultur. I sammenhengen av internasjonale dager blir denne tilnærmingen sentral siden ytringene potensielt kan være uttrykk for negative holdninger overfor diversitet eller «de andre». Dermed blir det relevant å studere om de internasjonale dagene fører til at elevene opplever større avstand overfor minoriteter i samfunnet og i skolen for øvrig. Problemstillingen tar for seg hvordan elevene omtaler det flerkulturelle og flerreligiøse. Dermed kan det være problematisk dersom alle elevytringene befinner seg innenfor denne posisjoneringen. Hvis dette er tilfellet, legger organiseringen av internasjonale dager opp til at skillet mellom majoritet og minoritet blir tydeligere. I dette tilfellet blir minoriteten fremstilt som «det andre» og alt som er fremmed. Dette momentet drøfter jeg videre i diskusjonskapittelet.

2.5.2 Den kulturnøytrale posisjoneringen

McLaren beskriver den andre posisjoneringen som *liberal mangekultur*. Her fremmes menneskets likeverd og individuelle rettigheter. Man ser dermed bort fra sosial klasse, etnisk og religiøs tilhørighet og kjønn. Selv om dette kan virke som et ideelt utgangspunkt, kan det virke hemmende hvis menneskets særegenheter ikke blir anerkjent. Dette nøytrale og

objektive samfunnssynet kan dermed både undertrykke menneskets kulturelle kapital, men også virke ekskluderende fordi individuelle behov ikke vektlegges (McLaren i von Brömssen, 2012). Jeg har valgt å referer til denne andre posisjoneringen som *kulturnøytral*.

Flere av ytringene blir også kategorisert som kulturnøytrale. Det som er felles for ytringene som plasseres innenfor denne posisjoneringen, er at særegenhetene som kultur, religion og livssyn blir utydelige, mens likhetsprinsippet fremmes. I noen av samtalenes legger elevene spesielt vekt på at mennesker ikke er så forskjellige, og disse ytringene vil bli plassert innenfor den kulturnøytrale posisjoneringen. Spørsmålet blir om internasjonale dager legger vekt på likheter slik at elevene kan oppleve at religion og kultur ikke har en sentral plass i denne organiseringen. Hvis dette er tilfellet, anerkjennes ikke elevenes kulturelle bakgrunn. Dette kan både skape hemmende barriere for personlig utvikling, men også skape barrierer for en inkluderende skolekultur, som von Brömssen (2012) presiserer.

2.5.3 Den kulturfokuserte posisjoneringen

Den tredje posisjoneringen er *venstreliberal* og retter søkelyset mot ulikheter som kultur, etnisitet, kjønn og religion. I beste fall gis det anerkjennelse for den kulturelle kapitalen, men i verste fall kan denne oppmerksomheten virke rasistisk og skape avstand mellom menneskegrupper. Her kan enkeltindivider eller grupper fremstå som representanter for bestemte kulturer eller religioner uavhengig om de selv opplever noen tilknytning. Med denne stereotyperingen skaper man også en avstand mellom «oss» og «dem», i likhet med den vestligorienterte posisjoneringen selv om tilnærmingen fremstår annerledes (McLaren i von Brömssen, 2012). Denne posisjoneringen har jeg kalt *kulturfokusert* siden man retter søkelyset mot menneskers kulturelle kapital.

Den største andelen av elevytringene i mitt materiale befinner seg innenfor den kulturfokuserte posisjoneringen. I disse ytringene reflekterte elevene både over andres religiøse og kulturelle tilhørighet, men drøftet også sin egen tilknytning. Perspektivet som tar for seg «oss» og «dem» blir også en sentral spørsmålsstilling innenfor denne posisjoneringen, i likhet med ytringene

innenfor den vestligorienterte tilnærmingen. Her kan ytringene være uttrykk for holdninger preget av anerkjennelse overfor kultur- og religionsmangfold, eller ytringer der stereotyperende og stigmatiserende holdninger er fremtredende. Dersom alle ytringene hadde befundet seg innenfor denne kategorien, ville religion- og kulturforskjeller i høy grad vært i fokus. Derimot oppstår faren ved at kun ulikhetene mellom mennesker blir fremtredende, mens likhetene ikke blir tematisert.

2.5.4 Den kritiske posisjoneringen

Den fjerde posisjoneringen kaller McLaren *kritiske mangekultur*. Denne tilnærmingen retter kritikk mot de tre andre posisjoneringene og analyserer skjevfordelte maktposisjoneringer der målet blir å forandre dette. Kritikken blir også styrket ved at de andre tilnærmingene ignorerer sosialt utsatte og marginaliserte grupper eller individer. Problemet ved denne tilnærmingen oppstår ved at kritikken ikke direkte fremmer noen løsning for de aktuelle problemene, som blant annet segregering eller diskriminering. Derimot blir målet å kritisere, analysere, redusere og motvirke stereotyper, rasisme, diskriminering og skjev maktbalanse. Ved denne posisjoneringen vil man i beste fall oppå verdier sentrert rundt sosial rettferdighet og et demokratisk samfunn (McLaren i von Brömssen, 2012). Kritikken innenfor posisjoneringen er spesielt rettet mot tanken om at den vestlige kulturen er suveren (Blom, 1997).

Noen av ytringene falt også innenfor den kritiske tilnærmingen. Det som er felles for disse ytringene er at elevene på ulike måter utfordret og reflekterte over diskriminering og stereotyper. Denne kritiske posisjoneringen retter søkelyset mot negative holdninger overfor religion og kultur, og dette kan bli aktuelle under organiseringen av internasjonale dager. Hvis elevene posisjonerer seg som kritiske, kan dette være et uttrykk for at slike spesielle arrangementer stimulerer elevene til å reflektere over betydningen av religiøst, livsynsmessig og kulturelt mangfold. For å kjenne igjen hvordan elevene forholdt seg i henhold til den kritiske posisjoneringen, har jeg studert ytringer der inkluderende verdier og holdninger ble synlig. I tillegg drøfter elevene disse temaene eksplisitt, og dette kommer frem i analysekapittelet.

2.6 Teori og empiri

Induksjon kan forklares som observasjon av hendelser som skal danne et teoretisk grunnlag (Alvesson & Sköldberg, 2009), og dette innebærer at man går fra empiri til teori (Christoffersen & Johannessen, 2012). Utgangspunktet for induksjon som metode handler om å ta slutninger ut ifra empiri, og trekke standpunkter som skal danne basis for allmenne sannheter og kunnskaper. Brinkmann (2014) forklarer at empirien i den induktive metoden er selvstendig og gyldig der forskeren samler datamateriale for å konstruere teorier om virkeligheten. Fokuset i deduktiv metode blir derimot satt på teoretisk forankring og forståelse og deretter undersøkelse av det aktuelle området (Popper, 1959), og undersøkelsen begynner i teori og går til empiri (Christoffersen & Johannessen, 2012). Dermed handler deduksjon om at man setter opp en hypotese som senere skal testes. Hypotesene er formet av logiske resonnementer, og disse vurderes opp imot hverandre. I deduksjonen vil dermed teorien styre hvordan fenomenet oppleves og bestemme hvilke empiriske funn som blir relevante (Brinkmann, 2014). Det kan også tenkes at vi har få redskaper å analysere med hvis vi ikke har teoretiske perspektiver eller bakgrunnskunnskaper overhode (St. Pierre, 2011, s.614).

I mitt arbeid veksler jeg mellom å anvende induktiv og deduktiv metode, og denne prosessen kalles *abduksjon*. Postholm (2010) legger vekt på selve interaksjonen mellom induksjon og deduksjon i en forskningsprosess. Jeg opplevde at de to metodene utfylte hverandre da jeg gjorde eget forskningsarbeid. Abduksjon har sitt utgangspunkt i empiriske undersøkelser, i likhet med induksjonen, men tar også hensyn til teoretiske verktøy for å forstå materialet, i likhet med deduksjonen (Alvesson & Sköldberg, 2009). Før jeg gikk i gang med datainnsamlingen hadde jeg lest om ulike teoretiske perspektiver som kunne være relevant for mitt prosjekt. Dette innebærer at jeg hadde teoretiske «briller», bakgrunnskunnskaper eller fordommer da jeg startet analyseprosessen. Deretter fikk datamaterialet mitt frem nye aspekter ved de teoriene som allerede eksisterte, og denne prosessen skaper ny teori. Dette viser hvordan teorien former empiri, og hvordan empirien former teori.

3. Vitenskapsteori og forskningsmetode

I denne delen av oppgaven skal jeg gjøre rede for det vitenskapsteoretiske perspektivet som har satt sitt preg på min forskningsprosess. Deretter skal jeg presenter forskningsmetodene som jeg anvender for å besvare problemstillingen på en gyldig og pålitelig måte. Ifølge Denzin & Lincoln (2011) dreier kvalitativ forskning seg om fortolkende praksiser der man ønsker å utforske hvordan mennesker opplever, skaper og gir mening til den sosiale virkeligheten. Fortolkningen blir avgjørende for å forstå materialet som har blitt konstruert gjennom elevintervjuene.

3.1 Vitenskapsteoretisk perspektiv

3.1.1 Hermeneutikk

Hermeneutikken setter fortolkningen i sentrum for forskningen der man veksler mellom å skape mening gjennom del og helhet (Alvesson & Sköldberg, 2009; Kvale, 1983; Sandvik, 2011; Skrefsrud, 2009, s. 4). Siden man ikke kan gi en nøyaktig og absolutt formidling av andre menneskers tankeverden, vil også evnen til å sette seg inn i andres situasjon og følelser bli avgjørende. Man vil dermed bare kunne gi et inntrykk av andres opplevelser slik forskeren forstår dem (Alvesson & Sköldberg, 2009). Mine tolkninger vil ut fra dette kun gi et bilde basert på hvordan elevene ytret seg. Derimot kan dette ikke anvendes som en generalisering av alle elevers opplevelse av internasjonale dager. For å fortolke de aktuelle ytringene som tematiserer religion, kultur og oss-dem-perspektivet, anvender jeg de fire posisjoneringene overfor det flerkulturelle og flerreligiøse, som jeg nevnte i teorikapittelet.

Rosenblatt (1994) forklarer at hver setning og hvert ord skaper visse muligheter og begrensninger til hvordan leseren kan forstå teksten. Dette er med på å styre hva leseren kan trekke ut av det som leses. I mitt tilfelle er teksten de transkriberte intervjuene som jeg skal fortolke. Dette er imidlertid årsaken til at jeg ikke vil påstå at mine funn representerer flertallet av elevene siden det er jeg som analyserer ytringene. Andre forskere kunne trolig fortolket materialet annerledes med utgangspunkt i ordvalg og sammensetning av setninger. Da jeg

analyserte elevytringene, anvendte jeg fortolkende strategier for å forstå mitt materiale. Jeg har ut fra dette vekslet mellom å studere enkeltyttringer fra elever som omhandler religion og kultur til å se på helheten av samtale i en teoretisk kontekst. Dette teoretiske grunnlaget ble de fire posisjoneringene i min masteroppgave. Jeg har lest hvert intervju i sin helhet, og plukket ut deler av yttringer som kan være uttrykk for elevenes opplevelse av religiøs og kulturell diversitet. Deretter har jeg igjen lest helheten av samtalen for å kontrollere at jeg har en akseptabel fortolkning som ikke motsies av intervjuinnholdet. Tekstens struktur setter rammene for hva og hvordan vi oppfatter den, mens fortolkeren beriker og supplerer med det som ikke kommer tydelig frem (Rosenblatt, 1994). Dette innebærer at min fortolkning kan skape nye og utdypende perspektiver med utgangspunkt i elevyttringene. Derimot vil jeg ikke presentere eller fremstille aspekter som tydelig motstrider det elevene har sagt.

3.1.2 Fenomenologi

Innenfor det hermeneutiske paradigmet går jeg inn på fenomenologisk tilnærming for å belyse problemstillingen. Fenomenologi handler om å se på menneskers opplevelse og erfaringer av fenomener, og hvordan disse kan beskrives og studeres. Den fenomenologiske forskeren ønsker å gå inn i virkelighetsoppfatningen til individet for å beskrive dets tilnærming og opplevelse (Christoffersen & Johannessen, 2012; Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2011). Dermed blir individets subjektive forståelse av et fenomen selve grunnlaget for den fenomenologiske forskningen (Alvesson & Sköldberg, 2008). Jeg undersøkte hvordan et utvalg elever forholdt seg til, tenkte om og erfarte fenomenene kultur og religion i konteksten av internasjonale dager. Her vil ikke intensjonen min være å gi en objektiv eller nøytral fremstilling, men å fremme enkeltelevs perspektiver. Problemstillingen for min oppgave er et tydelig eksempel på fenomenologisk forskning siden jeg ønsker å belyse elevenes opplevelse av det flerkulturelle og flerreligiøse i konteksten av internasjonale tilstelninger i skolen. Dermed vil elevenes subjektive oppfatning være datagrunnlaget i min forskning.

Ifølge Ricoeur (1981) er språket avgjørende i fortolkningen av samtaler og skrift. Siden ord ofte har ulike betydninger i ulike kontekster, kan det oppstå et mangfold av tolkninger. Dermed

vil forskere oppleve forskningsfeltet og fenomener ulikt med grunnlag i bakgrunnskunnskaper og tidligere erfaringer (Alvesson & Sköldbberg, 2009; Christoffersen & Johannessen, 2012; Gilje & Grimen, 1993; Postholm, 2010). Dette innebærer at selv om vi studerer det samme fenomenet, kan vi oppleve det på ulike måter på bakgrunn av tidligere erfaringer, biologiske faktorer og i ulike følelsesmessige situasjoner (Richardson & St. Pierre, 2005). Ut fra dette perspektivet eksisterer ikke objektiv kunnskap. Vår forforståelse vil alltid være en del av forskningen og tilstedeværelsen i verden, ifølge Heidegger og Gadamer (Heidegger og Gadamer i Fauske, 2013; Skrefsrud, 2009). Mine bakgrunnskunnskaper, forståelse, erfaringer og perspektiver vil dermed prege min forskning i stor grad. Dette diskuterer jeg senere i metodekapittelet. I denne sammenhengen kan min opplevelse av religion og kultur farge fremstillingen av hvordan elevene ytrer seg om disse aspektene. Kulturbegrepet kan inneholde alt fra verdier, holdninger, nasjonalitet og religion til kunst, musikk og litteratur. I denne sammenhengen har jeg sett på kultur som et samlebegrep for elementer som religion, språk og nasjonalitet.

3.2 Forskningsmetode

Siden jeg skulle studere hvordan elever opplevde kultur og religion i sammenheng med FN-markeringen, er forskningen min i høy grad kvalitativ. Kvalitativ forskning innebærer en stor grad av fleksibilitet. Her kan forskeren tilpasse spørsmålene til hver enkelt deltaker, og man godtar spontanitet ved at forskningen kan gå i andre retninger enn intensjonen (Christoffersen & Johannessen, 2012). Med tanke på min problemstilling skjedde datainnsamlingen gjennom kvalitative gruppeintervjuer. Jeg forholdt meg kun til intervjuene som var tatt opp på båndopptaker og transkribert. I etterkant ba jeg elevene skrive ned noen refleksjoner, men disse tekstene ble fattige sammenliknet med de muntlige intervjuene. Årsaken til dette kan være alderen på informantene der den yngste var 9 år. Dermed kan det være mer utfordrende for informantene å sortere tankene og gjøre dette skriftlig. En annen årsak til at de skriftlige intervjuene ikke ble utfyllende, kan være at de ble gjennomført to uker etter de muntlige intervjuene. Flere av informantene slet med å huske temaene som ble tatt opp under intervjuene. Hvis jeg derimot hadde bedt elevene skrive ned noen refleksjoner noen dager etter FN-markeringen, kunne de skriftlige refleksjonene trolig vært mer nyttige i analyseprosessen.

Dette er årsaken til at mitt materiale kun er basert på de muntlige samtalene. Derimot ble selve materialet fra de muntlige intervjuene rikere enn jeg hadde forventet.

3.2.1 Det kvalitative intervju

Når man anvender intervju som forskningsmetode, samtaler man med mennesker om deres livsverden (verden de møter i dagliglivet) og ønsker å forstå dette på et dypere plan (Tanggaard & Brinkmann, 2012). I denne oppgaven har jeg forsøkt å formidle hvordan elevene forholder seg til og ytrer seg om kultur, religion og livssyn i sammenheng med internasjonale dager og skolehverdagen generelt. Kvale & Brinkmann (2015) mener at kunnskap skapes i interaksjonen mellom forskeren og informanten når det gjelder det kvalitative intervjuet. Ut fra dette kommer kunnskap til uttrykk gjennom elevytringene som gir representative perspektiver av hvordan elevene selv opplever fenomenene. Derimot vil ikke elevintervjuene være gjeldende for alle elever som posisjonerer seg overfor religion og kultur. Derimot gir min forskning svar på hvordan utvalgte elever forholder seg til det flerkulturelle og flerreligiøse.

Jeg intervjuet elevene to og to, og Postholm (2010) presiserer at gruppeintervjuer kan legge til rette for at informantene hjelper hverandre til å huske ulike hendelser. De kan også huske ulike deler av situasjonene eller oppmuntre hverandre til å gå grundigere inn i tematikken. Derfor intervjuet jeg to og to elever for å skape et mest mulig rikt materiale, samtidig som elevene kunne oppleve situasjonen tryggere ved å kunne hjelpe hverandre med spørsmålene.

Jeg formet en intervjuguide med åpne spørsmål som omhandler elevenes egne opplevelser av FN-dagen og koplet dette til kultur og religion. Intervjuet er semistrukturert, og det vil si at man har en intervjuguide på forhånd med åpne spørsmål. Derimot kan spørsmålene og rekkefølgen tilpasses de ulike deltakerne og temaene som dukker opp, som jeg nevnte ovenfor. Min intensjon var å belyse kompleksiteten av elevenes opplevelser og ytringer om religion og livssyn, og dette er grunnen til at intervjuet ble semistrukturert (Christoffersen & Johannessen, 2012). Jeg hadde i utgangspunktet tilgang til å intervjuer elever fra to klasser, og valgte ut åtte elever som representerte ulike religiøse, kulturelle og nasjonale bakgrunner. Ved å forholde meg til færre intervjuer, fikk jeg i større grad muligheten til å fordype meg i de aktuelle intervjuene. I tillegg ble ikke materialet for omfattende, uhåndterlig og overfladisk, samtidig

som det ble mulig å analysere og tolke intervjuene på en ny og sammenhengende måte, slik som Tanggaard & Brinkmann også presiserer (2012).

Min oppfatning er at intervjubasert kunnskap kan skape refleksjoner og bilder av menneskelige opplevelser. Derimot kan denne kontekstuelle og samtalebaserte metoden kritiseres. Som jeg nevnte, forklarer Kvale & Brinkmann (2015) at ulike forskere kan fortolke det samme intervjuet og tekst på vidt forskjellige måter. Her ligger det en forståelse av at objektivitet skal prege forskningen ved at ytringene har en mening som er underliggende sann. Derimot støtter jeg meg til Friedrich Nietzsche, som mener at man burde anerkjenne et mangfold av perspektiver som skaper et mer komplekst og nyansert bilde av virkeligheten. Målet blir dermed å skape noe nytt og unikt (Nietzsche i Steinsholt, 2013).

3.2.2 Observasjon

Selv om jeg har intervju som overordnet metode, har jeg også anvendt observasjon som supplerende metode. Ifølge Christoffersen & Johannessen (2012) kan man bruke observasjon som supplerende metode for å presentere andre perspektiver og berike oppgavens problemstilling, og dette ble også tilfelle i mitt arbeid. Forskeren bruker ikke bare hørselen slik som i intervjuet, men også de andre sansene under observasjonen. Dermed kan man oppfatte andre/flere aspekter i motsetning til et forskningsarbeid som kun anvender en bestemt metode.

Jeg ønsket å observere selve FN-markeringen på skolen der jeg gjorde empirisk datainnsamling før intervjuene ble gjennomført. Rautaskoski (2012) forklarer at det ikke bare blir interessant å studere hva mennesker ytrer i ulike situasjoner, men også hvordan deltakerne konkret handler i konteksten. Dette er hovedgrunnen til at jeg supplerer med observasjoner til de kvalitative intervjuene. Målet med observasjonene var å opparbeide en dypere forståelse og innsikt av konteksten rundt ytringene. På denne måten opplevde jeg selve FN-markeringen med egne sanser, og dette ga meg innsikt i organiseringen, tematikk og gjennomføringen. De beskrivende observasjonene presenterer jeg i starten av analysekapittelet.

3.2.3 Beskrivelse og utvalgelse av informanter

Da jeg skulle velge ut informanter som skulle ytre seg om kultur, religion og livssyn, valgte jeg elever som representerte ulike nasjonale, religiøse og kulturelle bakgrunner. Bourdieu beskriver disse aspektene som kulturell kapital. Dette innebærer at mennesker har ulike tilnærming til hvordan man opptrer i ulike sammenhenger og opplever verden. Dette er blant annet påvirket av etnisitet, nasjonalitet, kultur, språk og religion (Bourdieu i Gitz-Johansen, 2006). Jeg hadde som intensjon å belyse min problemstilling ved hjelp av elever som representerer et kulturelt mangfold i forsøk på å gi materialet et flerkulturelt- og flerreligiøst perspektiv. I tillegg kan elever som representerer ulike trostradisjoner innta ulike posisjoneringer overfor det flerkulturelle og flerreligiøse som tematiseres i blant annet arrangementer som internasjonale markeringer. På den andre siden ville oppgaven trolig hatt en annen vinkling om alle elevene hadde vært etnisk norske med norsk som morsmål og kristen eller humanistisk tilknytning.

De åtte informantene som jeg intervjuet, var barneskoleelever og var fordelt i to grupper på samme trinn. Elevene representerer ulike religiøse trostradisjoner der både ikke-religiøse livstolkninger, kristendommen, Jehovas vitner, islam og buddhismen var til stede. Syv av de åtte elevene hadde norsk som førstespråk/morsmål, men noen hadde likevel tilknytning til andre land gjennom foreldre eller besteforeldre, inkludert Sverige, England, Finland, Syria og Thailand. Ved å intervjuere elever som representerer et språklig, kulturelt, nasjonalt og religiøst mangfold, tenker jeg at dette mangfoldet av perspektiver vil bli synlig i mitt materiale.

3.3 Etiske betraktninger

I forskning med fokus på mennesker er det nødvendig å ta stilling til noen spesifikke etiske spørsmålsstillinger. Det blir viktig å reflektere over det etiske i spenningen mellom å finne frem til kunnskap og sannhet og å respektere enkeltmenneskers privatliv og frihet (Elgesem, 1999; Grung & Nagell, 2003). Dette blir spesielt relevant i mitt prosjekt siden opplysninger om etnisk bakgrunn og religiøs tilknytning kan komme opp i samtalen. Både religiøs tilknytning, etnisk bakgrunn og filosofisk tilhørighet klassifiserer som sensitive opplysninger,

og er meldepliktig. Disse opplysningene skal behandles konfidensielt (Christoffersen & Johannessen, 2012; Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2011). Jeg har ingen konkrete spørsmål som tvinger elevene til å ta stilling til religiøs tro, men noen elever tok likevel opp dette temaet av eget initiativ. I mitt arbeid måtte jeg utelate flere opplysninger for å sikre personvern og for å unngå at mine informanter kunne identifiseres. Dette var jeg opptatt av i forkant av prosjektet, i selve gjennomføringen av intervjuene og i analyseprosessen i etterkant. Selv om jeg var bevisst på dette før gjennomføringen, måtte jeg likevel ta noen valg undervis der jeg fjernet opplysninger som sto i fare for å gå ut over personvern. Prosjektet er godkjent av NSD (Norsk senter for forskningsdata).

Ruyter (2003) poengterer at beskyttelse av deltakeren er det viktigste når man gjennomfører et forskningsprosjekt. Først og fremst har man som forsker det fulle ansvaret for forskningen. For å beskytte deltakernes identitet har jeg gitt dem fiktive navn, og velger å ikke oppgi klassetrinnet. Gjennom hele prosessen har jeg bevisst tatt valg for å ivareta deltakernes rettigheter, og enkelte deler har blitt unnlatt for å sikre anonymitet. I forskning legges det også spesielt fokus på at deltakelsen skal være frivillig og at deltakerne skal informeres om formålet med forskningen (Engelstad, 2003; McNamee, 2002). Dette aspektet har jeg ivaretatt ved å sende et skriftlig informasjonsskriv hjem til elevenes foreldre, samtidig som jeg spurte elevene personlig om de ønsket å delta. For meg var det viktig at elevene selv hadde et ønske om å delta og ikke skulle føle seg tvunget fordi foreldrene hadde samtykket.

3.3.1 Barn som bidragsyttere

Postholm (2010) gjør rede for hvordan man må forholde seg til forskning på barns situasjon. Her nevnes det at man må opptre på en sensitiv måte, være bevisst på å vise omtanke overfor barna og kunne tilpasse kommunikasjonen til den enkelte eleven. Dette var dermed viktig for meg i intervjusituasjonen der elevene var til stede. Kvale & Brinkmann (2015) understreker viktigheten av å stille spørsmål som elevene kan forstå, og dette var jeg bevisst på da jeg gjennomførte intervjuene for å sikre validiteten. Intervjuspørsmålene ble også formet med intensjonen om at elevene enkelt kunne forstå dem. Dersom jeg opplevde at spørsmålene ikke ble forstått, forklarte jeg dem mer nøye. Jeg opplevde også at det var behov for å tilpasse spørsmålene til de ulike elevene, spesielt siden en av elevene ikke hadde norsk som morsmål.

Man bør også være bevisst på at elevene er sårbare, og som forsker blir det mitt ansvar å sikre at elevene ikke skader seg selv eller hverandre i intervjuene med tanke på personvern. Dette er grunnen til at jeg brukte lang tid på å utforme spørsmål som ikke skulle oppmuntre elevene til å utlevere seg selv eller andre. Noen av elevene snakket likevel om medelever, og derfor har jeg vært ekstra nøye med å anonymisere materialet og unnlate visse ytringer.

Man er avhengig av å skape tillit i interaksjonen med barn slik at de skal kunne gjennomføre et innholdsrikt intervju. I dette tilfellet var jeg nødt til å balansere mellom å vise en nærhet slik at elevene opplevde tillit, samtidig som jeg som forskeren måtte ha en distanse for å kunne analysere datamaterialet (Postholm, 2010). Barn kan oppleve det utfordrende å åpne seg til fremmede mennesker, samtidig som de lett kan styres av ledende spørsmål som kan føre til at datamaterialet blir mindre gyldig, pålitelig og troverdig (Kvale & Brinkmann, 2015). I mitt tilfelle var elevene entusiastiske og åpne for å fortelle om sine opplevelser, og ingen viste tegn til at de var ubekvemme eller at de mistroddes i intervjusituasjonen. Derfor ble det spesielt viktig at jeg som forsker unngikk å fordype meg i tematikk som kunne gå på bekostning av personvern. I forskningsprosessen vil maktforholdet ikke være likestilt, og som forsker har man kontroll og makt til å regulere temaet, innholdet og analyseprosessen. I tillegg vil det være informanten som blottlegger sine tanker og meninger (Postholm, 2010) noe som igjen viser hvor viktig bevisstheten rundt forsker-elev-relasjonen er. Kvale & Brinkmann (2015) vektlegger også at forskeren har kompetanse til å utføre intervjuene. Jeg var opptatt av å stille oppklarende spørsmål underveis til de ulike utsagnene som dukket opp slik at jeg kunne være sikker på at jeg hadde forstått elevenes mening riktig. Dette gjorde jeg også for å minske faren for misforståelser.

3.3.2 Min forskerposisjon

Min egen bakgrunn og mine erfaringer setter sitt preg på fremstillingen av funnene i denne masteroppgaven. Jeg har fullført grunnskolelærerutdanningen for 5.-10. klasse og jobbet et år i skolen før arbeidet med oppgaven begynte. Dermed er jeg fersk i læreryrket og har ikke lang erfaring med å føre faglige samtaler med barneskoleelever. Med interesse innenfor pedagogikk

og religion, livssyn og etikk var det interessant å opparbeide mer kunnskap om et område som kombinerer disse to fagfeltene.

Gitz-Johansen (2009) skriver om hvordan skolen har skapt en identitet der man opplever en tilhørighet til et fellesskap som bygger på en felles kultur og historie. Et felles språk har også blitt fremmet i norske skoler, som er felles for mennesker som lever i samfunnet. Det siste aspektet som skolen også fremmer, er kulturen. Her legger skolen vekt på visse ferdigheter som kreves av mennesker som skal ta del i samfunnet, som for eksempel regning, leseforståelse og skriftlige ferdigheter. Disse ferdighetene kommer til uttrykk i all opplæring i skolen. Ut fra de tre aspektene til Gitz-Johansen (2009) opplever jeg selv en sterk tilhørighet til den norske identiteten, samtidig som jeg har norsk som morsmål og har fått kulturell, sosial og faglig opplæring i norsk skole gjennom hele utdanningsløpet. Min kulturelle- språklige og identitetsmessige bakgrunn vil dermed farge forskningen i denne oppgaven. Fremstillingen av de empiriske funnene og de teoretiske perspektivene ville trolig sett annerledes ut hvis forskeren ikke hadde kjent seg igjen i de kulturelle rammene for forskningen, språket eller opplevelse av identitetsmessig tilhørighet. Jeg representerer derimot majoriteten i det norske samfunnet, og dette vil prege fremstillingen av hvordan elevene posisjonerer seg overfor religion og kultur.

Frivillighet og informert samtykke er sentrale momentene som man må ta stilling til innenfor forskning med mennesker. Informantene har rett til å få kjennskap til formålet med deres deltakelse, samtidig som deltakerne skal delta frivillig (Elgesem, 1999; Engelstad, 2003; McNamee, 2002; Ruyter, 2003). Dette er et aspekt som har vært i fokus gjennom hele min forskningsprosess, som jeg skrev ovenfor. Jeg erfarte at elevene selv ønsket å delta, og jeg kunne spørre dem personlig om deltakelsen. Dersom noen elever ikke hadde ønsket å delta, hadde jeg valgt ut andre informanter, men dette ble ikke aktuelt i utvelgelsesprosessen. I tillegg ble alle foresatte kontaktet personlig for å sikre samtykke fra alle partene siden elevene ikke var over 18 år. Jeg sendte en skriftlig forespørsel hjem til alle foreldrene slik at de fikk kjennskap til hva intervjuene og opptakene skulle brukes til. Alle foreldrene som jeg var i kontakt med på telefon, var positive og interesserte i deltakelsen i likhet med elevene selv.

Henriksen & Vetlesen (2000) redegjør for etiske tilnæringer tilknyttet mennesker. I denne sammenhengen har man behov for en viss distanse slik at man kan vurdere feltet på en profesjonell og faglig måte uten at personlige opplevelser danner hele grunnlaget. Distansen skal ut fra dette bidra til en rettferdig behandling av deltakerne og at saklige og faglige tilnæringer blir sentrale. For å behandle informantene rettferdig og saklig, har jeg tatt opp samtalene på båndopptager og gjengitt dette så nøyaktig som mulig. Thagaard (1998) påpeker at kvalitativ forskning skal skape en innsikt i hvordan mennesker oppfatter utvalgte fenomener. Dette kan kun oppnås ved at informantene gir utfyllende beskrivelser av hvordan de opplever virkeligheten. Kvale & Brinkmann (2015) skriver at barn kan ha vanskeligheter med å åpne seg for ukjente mennesker. Derimot opplevde jeg ikke at elevene virket skeptiske eller negative, men heller at de var åpne, positive og entusiastiske for å bli hørt. Grunnen til at jeg fremstiller elevene som positive og engasjerte, er fordi de kom med utfyllende svar, fullførte hverandres setninger og bygde videre på hverandres ytringer. Jeg opplevde også at vi hadde en hyggelig tone under intervjuene, men dette blir ikke synlige i de transkriberte intervjuene.

3.3.3 Reliabilitet, validitet og generalisering

Reliabilitet og validitet

Reliabilitet dreier seg om datamaterialets pålitelighet. Her stilles det spørsmål om hvor nøyaktig og tydelig materialet er, påliteligheten av metoden som anvendes og hvordan resultatene er behandlet (Christoffersen & Johannessen, 2012; Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2011; Postholm, 2010). Validitet dreier seg om gyldigheten og relevansen av datamaterialet. Dermed handler validiteten hvor godt fenomenet blir representert av datamaterialet (Christoffersen & Johannessen, 2012; Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2011; Postholm, 2010). Ved å anvende en vitenskapelig metode som er egnet det aktuelle prosjektet, sikrer man høy validitet (Kvale & Brinkmann, 2015).

Først og fremst viser intervjuene hva elevene tenkte i selve samtalsituasjonen. Dette er i seg selv valid fordi det viser hva elevene tenkte idet de ble spurt. På denne måten ser jeg på

refleksjonene som kom frem under intervjuene som gyldige i seg selv. For å sikre relabiliteten i mitt prosjekt, har jeg anvendt en vitenskapelig metode som er anerkjent innenfor kvalitativ forskning. Det kvalitative forskningsintervjuet er ofte brukt i sammenhenger der forskeren ønsker å få innsikt om andre menneskers perspektiv, og dermed ble dette sentralt i min oppgave. Denne metoden har jeg beskrevet ved hjelp av ulike kilder, og disse teoriene har jeg aktivt brukt i forskningsprosessen. Jeg har også tatt opp samtalene på båndopptager og senere transkribert. Her har jeg arbeidet for å omdanne samtalene til skrift slik at materialet var mulig å analysere (Kvale & Brinkmann, 2015). Derimot gikk visse elementer tapt i denne prosessen, som tonen mellom meg og elevene, kroppsspråk og tonefall. I denne prosessen lyttet jeg til lydfilene og skrev dette ned i et eget dokument. Jeg har vært nøye med å være så nøyaktig som mulig med å gjengi det elevene faktisk ytret. Jeg skrev ned hvert ord som elevene brukte. På denne måten er mine transkripsjoner så nær det elevene faktisk ytret som det er mulig å gjengi i tekst. Validiteten har jeg sikret ved å tilpasse spørsmålene til hver enkelt elev slik at alle forsto hva de ble spurt om og svarte på. I tillegg stilte jeg spørsmål underveis og gjentok sentrale ytringer for å kontrollere at jeg hadde forstått dem rett. Ved å gjøre dette, var jeg mer trygg på at jeg hadde fremstilt elevenes perspektiver på riktig måte, og dette styrker fremstillingen av elevenes forståelse av fenomenene.

I flere av spørsmålene spurte jeg om «de andre». I disse sammenhengene refererte jeg til de andre elevene på skolen, og ikke til en spesifikk gruppe elever. Dersom jeg som intervjuer/forsker hadde tvunget elevene til å ta stilling til «de andre» som en spesifikk kulturell eller religiøs gruppe, hadde materialet ikke vært gyldig. Dette er min påstand siden det ikke hadde vært elevenes egne refleksjoner. Derimot var mitt mål å få frem hva elevene tenkte der de selv kunne legge vekt på temaer som de opplevde som viktige i intervjusituasjonen.

Generalisering

Siden jeg kun har intervjuet åtte barneskoleelever, vil mine funn være begrenset. Materialet vil hverken være dekkende for andre elevers oppfatning på den samme skolen eller for elever på andre skoler. I denne masteroppgaven skal jeg ikke vise hvordan alle elevene på denne utvalgte skolen ytret seg, men presentere noen alternative perspektiver fra utvalgte elever. Dersom jeg hadde valgt ut åtte andre elever, hadde trolig materialet sett annerledes ut.

Tjønneland (2009) forklarer hvordan enkeltundersøkelser fremmer prinsipper som kan skape en allmenn forståelse. I praksis vil dette innebære at enkeltintervjuer med elever ikke vil kunne beskrive alle elevers opplevelse av religion og kultur i konteksten av internasjonale dager. Derimot vil elevenes refleksjoner kun gjelde for de utvalgte elevene på denne skolen. På den andre siden kan ytringene fra mine informanter ha sentrale likheter med ytringene til andre elever som opplever internasjonale dager, kultur, religion og oss-dem-perspektivet. Stake (1978, s. 7) forklarer at informanter som befinner seg i samme situasjon kan ytre seg på samme måte, og dette kaller han naturlig generalisering. Internasjonale dager arrangeres på mange skoler, og det kan tenkes at man kan se likheter mellom elevytringene på ulike skoler både nasjonalt og internasjonalt.

Mine funn skal ikke nødvendigvis endre praksisen angående internasjonale dager i grunnskolen, men oppmuntre til refleksjon rundt organiseringen. Siden denne oppgaven tar for seg ulike tilnærminger til mangfold, kultur og religion, kan aspektene være relevante i andre land der elever forholder seg til mangfoldet som synliggjøres under internasjonale markeringer. I denne sammenhengen kan også andre elevytringer i andre deler av verden kategoriseres innenfor de fire tilnærmingene til det flerkulturelle og flerreligiøse.

4. Analyse

Som jeg nevnte i metodekapittelet, befinner jeg meg innenfor det hermeneutiske paradigmet., og dette forskningsperspektivet vil sette sitt preg på min fortolkning av intervjuene. I den hermeneutiske tradisjonen forstår man fenomenet ved å veksle mellom helheten og delene. Ved å gjøre dette, kan man tolke fenomenet på en dypere måte (Alvesson & Sköldberg, 2009; Sandvik, 2011; Skrefsrud, 2009). I denne prosessen går jeg inn på enkeltutsagn i samtalene for å forstå helheten av elevenes tilnærming og posisjonering overfor kultur og religion og studerer deretter intervjuet som helhet for å forstå enkeltelementene.

Da jeg gikk i gang med å analysere datamaterialet, var det et aspekt som var spesielt fremtredende. Gjennom de fire intervjuene med de åtte elevene ble det gjentatte ganger referert til kategoriene «oss», «dem», «vi» og «de andre». Ut fra dette har jeg studert hvordan elevene posisjonerte seg selv innenfor disse kategoriene, og hvordan de omtalte og kategoriserte andre mennesker. Spørsmålet dreier seg om hvilke aspekter som gjør at noen kan kalle seg «oss», og hvilke faktorer gjør at et menneske er en del av «de andre». Ongstad forklarer hvordan elevene befinner seg innenfor elevrollen, men har mulighet til å ta ulike posisjoner innenfor denne rollen (Ongstad i Lied & Osbeck, 2011). Derimot binder elevene seg ikke til en enkelt posisjonering, men beveger seg frem og tilbake mellom ulike tilnærminger. I mitt prosjekt beveget elevene seg mellom de fire posisjoneringene av McLaren, som jeg presenterte i teorikapittelet. Dette blir spesielt tydelig i analysen av intervjuet med elevene Iselin og Ester som beveget seg innenfor alle de fire posisjoneringene i løpet av samtalen.

4.1 Beskrivende observasjoner av konteksten

Jeg observerte selve FN-markeringen på skolen der jeg utførte empirisk datainnsamling. Temaet for uken i forkant av FN-dagen 24. oktober omhandlet *krig og konflikt* og *barn på flukt*. Fredagen før FN-dagen, altså 21. oktober, samlet alle elevene, lærerne og assistentene seg i gymsalen for en høytidelig avslutning på temauken. Elevene satt trinnvis på matter foran en hovedscene der det var satt opp storskjerm og lydanlegg. På vei inn i gymsalen kunne man se vinduene som var pyntet med tegninger som rektor oppfordret elevene til å se på. Temaet

for tegningene var også *krig og konflikt* og *barn på flukt* som illustrerte alt fra barn med familiene sine, bombede hus og flagg.

Rektor ønsket alle velkommen og snakket om SOS-barnebyer, og hun påpekte at skolen var en flerkulturell skole med elever med ulike språk, erfaringer, kulturer og religioner. Deretter ble det spilt en video fra en SOS-barnebyleir fra Kosovo. Hvert trinn hadde øvd inn «Jeg er din venn» på de ulike språkene som var representert i deres klasser og fremførte dette høyt for de andre. Her var norsk, svensk, dansk, arabisk, syrisk, litauisk, finsk, japansk, engelsk, fransk og tyrkisk representert. 1.-4.-klasse hadde øvd på sangen *Morgendagens søsken* av Eivind Skeie som de fremførte, mens 5.-7.-klasse sang *Tenk om* av Åge Aleksandersen. På slutten av dagen løp elevene noe som het *skolejoggen*. Her var det planlagt en løperunde som elevene kunne løpe for å samle inn penger til TV-aksjonen for barn på flukt. Målet var at foreldrene kunne donere et lite beløp penger ut fra hvor mange runder deres barn løp. Det ble informert om at pengebidraget var frivillig.

Jeg erfarte at observasjonene jeg foretok ikke var dekkende for å kunne gi et representativt bilde av hvordan elevene posisjonerte seg overfor det flerkulturelle og flerreligiøse. Dette er grunnen til at jeg bruker observasjonene for å beskrive konteksten rundt markeringen av de internasjonale dagene. Disse beskrivelsene vil derimot kunne gi et bilde av hvilke aktiviteter som ligger til grunne for elevintervjuene. I tillegg kan observasjonene gi en forståelse av rammene som satte i gang refleksjonene rundt kultur, religion og oss-dem-perspektivet.

4.2 Oss-dem-diskursen

I materialet ble det tydelig at flertallet av elevene var opptatt av å definere hvem som var «oss» og hvem som var «dem». I teorikapittelet gjorde jeg rede for hvordan diskurser kan forklares som ulike uttrykksmåter som påvirkes av konteksten vi er i (Arnesen, 2012; von der Lippe, 2011). I denne sammenhengen påvirkes elevene av at skolen avgjør de kontekstuelle rammene for hvordan de kan være, snakke og handle. I sin avhandling nevner Britton (2014) hvordan elevene ytret seg i en skoletilpasset sjanger, og det betyr at det er visse uuttalte regler som er

gjeldende innenfor skolesammenhengen. Hun refererte til elevene som forsøkte å være politisk korrekte ved å anvende kritiske og saklige spørsmål og argumenter basert på faktakunnskaper. Britton (2014) forklarer videre at elevene var spesielt opptatte av å være politisk korrekte når de snakket om religion. Årsaken kan være at den respektfulle tilnærmingen til religion er forventet innenfor skolediskursen. Disse normene kommer til uttrykk gjennom KRLE-fagets grunnleggende verdier der forståelse for andres livstolkning og respekt for medmennesker er grunnleggende (Fancourt, 2010; Lied & Osbeck, 2011). Ut fra min forståelse ble dette tydelig ved at verdiene som forståelse og respekt førte til at elevene befant seg innenfor den skoletilpassede snakkemåten. Derimot er det en mulighet til at elevene hadde uttalt seg innenfor en annen sjanger eller brukt en annen snakkemåte utenfor skolediskursen der andre rammer avgjør hva som er «tillatt». I tillegg er det slik at elevene møter seg selv i religions- og livssynsundervisningen. De konfronteres med egen tro, tradisjon, moralske verdier og forståelse av verden, samtidig som de møter «de religiøse andre» som representerer noe annet enn dem selv (Eidhamar, 2009).

Når disse verdiene ligger til grunne for opplæringen og elevene er kjent med dem, vil disse retningslinjene være med på å skape rammene for hvordan man ytrer seg om blant annet kultur og religion. Dette blir også fremtredende i mitt materiale. Som jeg forklarte, hadde elevene trolig opptrådd og uttalt annerledes om det kun var barn til stede, i motsetning til når en voksenperson tar del i samtalen. Her blir relasjonen mellom elevene som informanter og meg som forsker avgjørende, og dette forholdet er preget av det skjeve maktforholdet (Postholm, 2010). I denne sammenhengen har forskeren makten til å legge føringene for hva som er akseptert og hva som ikke godtas i samtalen. Hundeide (2008) tar for seg hvordan noen mennesker har makten til å bestemme rammene innenfor en kontekst. Ut fra dette tenker jeg at elevene ikke er aktørene som skaper disse rammene, men at de kun kan velge å følge dem eller avvise dem. Innenfor rollene kan deltakerne derimot bevege seg innenfor ulike posisjoner overfor andre deltakere eller et tema.

Røthing forsker på temaer som religion, kjønn og seksualitet, og i denne sammenhengen drøfter hun hvordan oss-dem-perspektivet kommer frem i norske lærebøker. Her viser hun til hvordan det «norske», «vestlige» og «heteroseksuelle» fremstår som overordnet norm, mens alle motsetningene av disse kategoriene blir «de andre». Fremstillingene av «de andre» kan bidra til at religiøse, etniske og språklige minoriteter blir marginalisert (Røthing i Khazaleh,

2011). Altglas (2014) tar for seg spenningen mellom det å tilhøre «oss» og det å tilhøre «dem». Her blir «vi» et menneskelig ideal med trygge og kjente kulturelle uttrykk, mens «de andre» representerer noe eksotisk og annerledes.

Jeg har valgt å kategorisere de ulike elevyttringene ut fra de fire posisjoneringene overfor det multikulturelle, slik som McLaren presenterer; konservativ posisjonering, liberal posisjonering, venstreliberal posisjonering og kritisk posisjonering (McLaren i von Brömssen, 2012). Jeg har gått bort fra begrepet *mangekultur* slik det er brukt i artikkelen av von Brömssen, som jeg skrev i teorikapittelet. Grunnen til at jeg har gått bort fra begrepet mangekultur, er fordi jeg ikke har erfart at begrepet brukes i norske artikler eller bøker. Derimot har jeg anvendt begrepet flerkulturell og flerreligiøs fordi det gir et inntrykk av et mangfold av kulturelle og religiøse uttrykk innenfor en sammenheng eller et fellesskap. Eriksen (2009) problematiserer begrepet flerkulturalisme fordi grensene mellom ulike kulturer settes i søkelyset. Her viser han til hvordan det moderne samfunnet har skapt et mangfold siden folk kan tilhøre flere kulturer. Ut fra denne forståelsen er individet ikke fastbundet til en kulturell tilhørighet, og dermed kan begrepet bli problematisk. Derimot er jeg uenig i Eriksens kritikk fordi grensene mellom kulturer ikke nødvendigvis må være negative. Dersom elevene har gode holdninger overfor det flerkulturelle, vil de negative aspektene bli mindre synlige, og dette tematiserer jeg i høy grad i denne oppgaven.

Det gjennomgående temaet i mitt materiale var spørsmålet om «oss» og «dem». Årsaken til at jeg viet min oppgave til dette temaet, var fordi det ble interessant å se hvordan ulike elever med ulike kulturelle, religiøse, nasjonale og språklige bakgrunner opplevde «de andre». I denne sammenhengen erfarte jeg at eleven Adnan selv satte seg selv i «dem»-kategorien. Han hadde norsk som andrespråk, religiøs tilhørighet til islam og kom til Norge fra Afghanistan for noen år siden. Dette viser hvordan Adnan ser seg selv som minoritet i den norske skolen. Dette temaet kommer jeg nærmere inn på i analyse- og diskusjonskapittelet. Dette viser samtidig viktigheten av å kunne analysere internasjonale dager slik at denne praksisen fører til inkluderende prosesser for både majoriteten og minoriteten i skolen. Alle elevene tematiserte spørsmålet om oss-dem-perspektivet, og dermed så jeg relevansen av å studere det som lå til grunne for disse refleksjonene. Dersom negative holdninger er en faktor som skiller «oss» og «dem», bør skolen aktivt arbeide med å endre dette. I verste fall vil «de andre»

assosieres med noe skadelig eller farlig, og mangfoldet blir en hemning fremfor en ressurs. Dermed mener jeg det blir desto viktigere at lærerne kan analysere egen praksis og legge til rette for en opplæring der alle kan delta, verdsettes og anerkjennes.

4.2.1 Vestligorientert posisjonering

Den første posisjoneringen innebærer et fokus på det monokulturelle i samfunnet med tydelige grenser mellom «oss» og «dem». Vestlige verdier blir idealet, og man skaper en motsetning til idealet som representerer alt som er fremmed. Et mål innenfor denne posisjonering er at alt som er fremmed skal assimileres slik at det samsvarer med de vestlige normene (McLaren i von Brömssen, 2012). Med grunnlag i kjennetegnene til den vestligorienterte tilnærmingen, som jeg viste til i teorikapittelet, har jeg plassert noen elevytringer innenfor denne posisjoneringen.

Iselin og Ester: Språk som barriere

Da jeg spurte elevene om deres syn på andre mennesker, forklarte Iselin at ulike språk kunne skape barrierer for kommunikasjon. Både Iselin og Ester snakket norsk som morsmål og hadde ingen sterk tilknytning til andre språk. Med disse kunnskapene om elevenes bakgrunner, forstår jeg ytringen som en markering av at «vi» snakker norsk, mens «de andre» ikke kommuniserer på norsk i det hele tatt.

Meg: «Men når vi har jobbet med barn på flukt og krig og konflikt, har det forandret synet deres på folk som er annerledes enn dere selv?»

Iselin: «Ja.»

Ester: «Ja.»

Meg: «Hvordan da?»

Iselin: «Jeg ... Før så tenkte jeg liksom at de hadde det bra, de trenger ikke komme hit. Det gidder jeg ikke, for da kan det hende det kommer noen nye som ikke snakker norsk til nabolaget.»

I flere ytringer som presenteres senere oppgaven, definerer Iselin «de andre» ut fra religion og nasjonalitet. Derimot refererer hun til språket i denne ytringen, og språket blir en faktor som

skaper grenser mellom mennesker. Som lærer har jeg opplevd at språket i stor grad kan skape barrierer mellom elever, spesielt når elevene ikke kan kommunisere på engelsk. Hirvonen & Keskitalo (2004) forklarer at skolen og samfunnet har en plikt til å legge til rette slik at minoriteter og urfolk kan holde på og støtte opp sin religiøse, språklige- og identitetsmessige bakgrunn (s. 203). Med dette utgangspunktet kan det bli problematisk dersom den vestligorienterte posisjonen er dominerende siden målet blir å assimilere minoritetsbefolkningen inn i majoritetskulturen. I skolen må elevene med norsk som andrespråk forholde seg til det norske språket i mange sammenhenger og i alle fag (Spernes, 2012). Dette krever en tilrettelegging for minoritets elever slik at de opplever mestring og anerkjennelse fremfor undertrykkelse av deres kulturelle kapital.

Iselin posisjonerte seg innenfor den konservative tilnærmingen i dette utsagnet siden hun markerte en grense mellom «oss» og «dem» basert på språk. Hun antydte at «de» er annerledes og at «de andre» kommer hit, og samtidig uttrykket hun distanse fra andre mennesker som ikke snakket norsk. Goldberg avviser tanken om en ensidig homogen kultur fordi han mener at dette er undertrykkende overfor ulike individer, spesielt siden ingen samfunn er statisk. Dermed avviser han tanken om at et land er fast bundet til et språk, en kultur og en religion (Goldberg i Blom, 1997, s. 302). Iselin viser til at det er grunnleggende forskjeller mellom henne selv og «de andre» gjennom språket. Jeg stilte i tillegg et spørsmål som tematiserte mennesker som var annerledes enn henne selv. På denne måten utfordret jeg Iselin til å ta stilling til annerledeshet, samtidig som jeg ikke la noen føringer for hva som avgjorde hva som ble sett på som annerledes. Derimot kan konteksten av internasjonale dager lagt opp til at islam og muslimer ble referert til som «de andre» siden Syria var sentrum for arbeidet med krig, konflikt og barn på flukt.

Odin og Chan: Muslimer som «de andre»

De neste ytringene fra Chan og Odin kom som spontane refleksjoner uten at jeg hadde stilt noe konkret spørsmål. Her refererte Chan og Odin til eleven Adnan, som hadde muslimsk bakgrunn. Odin har norsk som morsmål og er født i Norge, uten sterk tilknytning til noen religion. Chan beskrev seg selv som halvt kristen og halvt buddhist. Han er oppvokst i Norge,

samtidig som han snakker flytende norsk og delvis thai. Dette viser at både Adnan og Chan har en kulturell bakgrunn som inneholder noe mer enn majoritetskulturen i Norge.

Chan: «Han ble liksom ... Adnan. Han blir for eksempel ... han kan tro at folk mener noe vondt mot han.»

Odin: «Ja, han tror ofte at folk sier vonde ting. Og mens kanskje de mente noe annet da eller sa noe annet for den saks skyld, men. Han forstår jo ikke helt norsk enda.»

Chan: «Han tror at vi mener det på stygg måte.»

Chan og Odin refererte til Adnan, den muslimske eleven som ble intervjuet, da de snakket om mennesker med annen religiøs og livssynsmessig tilhørighet. Disse refleksjonene dukket opp uten at jeg hadde stilt et konkret spørsmål, som jeg nevnte ovenfor. Jeg mener det er påfallende og interessant at begge guttene nevnte Adnan i denne sammenhengen siden han både har tilknytning til islam og kom til Norge fra Afghanistan. De forklarte hvordan Adnan kunne misforstå eller mistolke kommentarer og morsomheter, og dette begrunnet de med at han ikke forsto norsk helt enda. Som jeg har nevnt tidligere, refererte også flere av de andre informantene til Adnan da de blir spurt om andre menneskers tro og tanker. Dette viser, i likhet med Ester og Iselin, at de to guttene assosierte islam med «de andre» selv om dette kan ha vært påvirket av temauken. Arbeidet var sentrert rundt hendelsene i Syria, som jeg også nevnte i sammenheng med Iselins og Esters ytring noe som kan ha farget elevenes forståelse. Man kan stille seg spørsmålet om elevene ville ytret seg på samme måte dersom Adnan var hindu eller om det enorme fokuset på islam har satt denne religionen i en særstilling.

Chan og Odin snakket videre om hvordan flerkulturelle og flerspråklige elever kunne føle seg utenfor, og deretter assosierte de dette med Adnan. De forklarte at det hadde oppstått ulike situasjoner hvor det hadde oppstått misforståelser mellom dem og Adnan, og dette ble begrunnet med språkbarrierer. I dette utsagnet kan det virke som Adnan, som har annen religiøs, kulturell og språklig tilknytning enn majoriteten av elevene på skolen, skulle innordnes inn i majoritetskulturen ved å blant annet tilegne seg det norske språket. McLaren legger vekt på at denne vestligorienterte posisjonen fremmer viktigheten av at minoriteten assimileres inn i majoritetens kultur (McLaren i von Brömssen, 2012). Elevene uttaler ikke eksplisitt at minoritets elevene bør assimileres inn i majoritetskulturen, men dette er hvordan jeg fortolker meningsinnholdet i samtalen. Hvis målet først og fremst er å

assimilere minoriteten inn i majoritetskulturen, kan internasjonale dager i verste fall bli en metode for å gjennomføre dette. Denne gjennomføringen kan føre til at minoritets elever opplever at deres kulturelle kapital ikke anerkjennes.

De to guttene hadde en empatisk tilnærming da de snakket om Adnan som lett kunne misforstå. Dette er min forståelse fordi de unnskyldte Adnan med at han kunne misforstå på grunn av at norsk ikke var hans førstespråk (morsmål). Dette viser at Odin og Chan har empati overfor mennesker som befinner seg innenfor kategorien «de andre», og de valgte å forstå og forsvare Adnan fremfor å kritisere han. Ved at refleksjonene kom frem i sammenhengen av FN-dagen, viser dette at arrangementet har satt i gang en empatisk refleksjon der Odin og Chan setter seg inn situasjonen til barn som ikke kan språket like godt som dem selv. Dette viser at elevene har holdninger overfor «de andre» der forståelse og empati er grunnleggende.

ODIN OG CHAN: Annerledeshet

Jeg spurte guttene spesifikt om religion og livssyn ved en senere anledning. Denne samtalen er derfor ikke sammenhengende med refleksjonene i avsnittet ovenfor der guttene snakket om muslimer som «de andre». Her refererte de igjen til seg selv som «oss», mens «de andre» møtte internasjonale dager med et annet utgangspunkt enn majoriteten. Årsaken til at disse utsagnene dukket opp, kan være fordi jeg stilte spørsmålet som la opp til at elevene måtte ta stilling til «oss» og «dem».

Meg: «Hvordan tror dere de andre elevene med andre religioner og livssyn opplevde det på den dagen?»

Chan: «Jeg tror de tenkte at de ... Vet ikke jeg. Jeg tror de tenkte at det er det samme for dem, bare at de tenker litt annerledes.»

Odin: «Ja, og kanskje litt mer for at folk sier ting om dem. Går rundt og er litt redd for det da.»

Meg: «Redd? Kan du si noe mer om det?»

Odin: «Ja, fordi folk liksom kan jo si stygge ting om dem. Fordi de er annerledes. Og da er de kanskje mer redde for ...»

Chan: «Å si ting.»

Odin: «Ja ... nei ... ikke akkurat det, men de føler det ikke noe godt når folk ser rart på de og sånn. De er redd for at det skal skje. Så de liksom går og venter og håper kanskje.»

Guttene reflekterte over hvordan de trodde at minoritetselvene opplevde det internasjonale arbeidet, og hvordan annerledeshet kunne resultere i at disse elevene følte seg utenfor. I disse ytringene understreker Odin tydelig forskjellen mellom «vi» og «de andre». Annerledeshet kan forklares ved at noen mennesker oppleves som forskjellig fra andre på et grunnleggende plan (Gitz-Johansen, 2006), og det vil si at avgjørende elementer ved menneskelivet skiller seg ut. Eksempler på dette kan være forståelse av verden forankret i livssyn eller religion eller gjennom grunnleggende holdninger til andre mennesker. Gitz-Johansen bruker begrepet *vesensforskjeller* i denne sammenhengen. Når man definerer andre mennesker som annerledes, setter man opp skillet mellom «vi» som karakteriseres som det normale, mens «de andre» blir fremmede individer som ikke tilfredsstillter «majoritetens målestokk» (Gitz-Johansen, 2006). Ved å posisjonere seg selv om en av «oss», refererer Odin til «de andre» med vesensforskjeller der grunnleggende aspekter ved livet er annerledes. Jeg vil understreke at måten guttene snakket om «de andre» på ikke var negativ eller kritisk, men at de uttrykte empati overfor barn som opplevde krig, konflikt og flukt. Derimot kan det se ut til at «de andre» ble assosiert med fenomenene krig og konflikt. Disse aspektene er trolig ukjent for majoriteten av elevene i den norske skolen som kategoriserer seg selv som «oss».

Ut fra perspektivene som jeg har presentert, kan det se ut som den vestligorienterte posisjoneringen er enstydig negativ og noe det flerkulturelle samfunnet burde ta avstand fra. I tillegg kan visse holdninger innenfor denne posisjonering se ut til å være knyttet til diskriminering og undertrykkelse, som jeg nevnte i teorikapittelet. Tross at noen av elevytringene befant seg innenfor denne tilnærmingen, tolket jeg ingen ytringer med holdninger eller verdier knyttet til diskriminering eller undertrykkelse. Elevene understrekte derimot inkluderende og respektfulle holdninger gjennom alle intervjuene der de stilte seg positive overfor det flerkulturelle og flerreligiøse. Noe av årsaken kan imidlertid være at samtalene var preget av skolediskursen der diskriminerende kommentarer ikke oppfattes som tillatt. På den andre siden viser dette at ytringer som er knyttet til vestligorienterte tilnærminger ikke nødvendigvis er negative, undertrykkende eller diskriminerende.

4.2.2 Kulturnøytral posisjonering

Innenfor den kulturnøytrale posisjoneringen fremmes likhet, likeverd og individuelle rettigheter, samtidig som sosial klasse, etnisitet, religiøs tilhørighet og kjønn usynliggjøres. Selv om verdier som rettferd, rettigheter og likhet er ment å skulle behandle alle likt, kan individet oppleve at den kulturelle bakgrunnen ikke anerkjennes om den kulturelle kapitalen neglisjeres. Det kan i verste fall kan være undertrykkende og hemmende for mennesker som opplever dette (McLaren i von Brömssen, 2012). Ytringene innenfor denne kategorien er preget av at elevene eksplisitt legger vekt på verdier som likhet og respekt for mennesker. Det vil ikke si at temaer som kultur og religion ikke er til stede, men at disse aspektene er overskygget av allmenne rettigheter, verdier og tanken om at alle er like.

Tida og Elisabeth: Mangold som berikelse

Jeg spurte Tida og Elisabeth om organiseringen av FN-dagen hadde endret deres syn på mennesker som var annerledes enn dem selv. Jeg gir et inntrykk av jentenes bakgrunn slik at man kan forstå hvilke faktorer som påvirker deres ytringer. Tida har familie og slektninger i Finland, mens Elisabeth har sterk tilknytning til Jehovas vitner. Dermed representerer begge jentene noe mer enn bare majoritetskulturen noe som kan ha farget deres oppfatning av den internasjonale markeringen.

Tida: «Dem er ikke så forskjellige på en måte ... dem er mennesker dem og. Men dem er annerledes på en bra måte.»

Elisabeth: «Det er det som er moro.»

Tida: «Ja, men fordi hvis alle var like, hadde man ikke ...»

Elisabeth: «Hadde vært kjedelig.»

Meg: «Hva synes du da, Elisabeth?»

Elisabeth: «Eh, før så var det litt rart å se Adnan. For en gang fikk vi lov å se på hvordan han ba. Men jeg synes det nå er ... Da synes jeg det var litt rart. Men nå synes jeg det er veldig eh, veldig normalt. Naturlig.»

Tida er påpasselig på å understreke at menneskelig mangfold er positivt noe Elisabeth også bekrefter. I dette intervjuet kom det også frem et tydelig skille mellom hvem som var «oss» og hvem som var «dem». I samtalen er det derimot utydelig hva som skaper skille mellom disse to kategoriene. Et interessant funn var at jentene refererte til seg selv og meg som «oss». Et fellestrekk mellom meg, Tida og Elisabeth er at vi er født i Norge og snakker norsk som morsmål. Derimot sikter Elisabet til Adnan, som har muslims bakgrunn, når de kom inn på temaet om annerledeshet. I likhet med Ester og Iselin indikerer Elisabeth og Tida at religion er med på å skape et avgjørende skille mellom mennesker, slik jeg tolker materialet selv om de ikke eksplisitt sier dette selv.

Når man ser på jentenes posisjonering i denne samtalen, velger jeg å plassere disse ytringene innenfor den kulturnøytrale tilnærmingen. Selv om de beskriver «oss» og «dem», mener de at ulikheter er en berikelse og gjør verden mer interessant. Samtidig forklarer de at ulikheter er positivt. Min fortolkning av disse ytringene er at prinsippene om likeverd og respekt for mangfold ble mer sentrale enn tematikken om religion og kultur. Dette blir synlig i sitater som «Dem er ikke så forskjellige på en måte ... dem er mennesker dem og. Men dem er annerledes på en bra måte.» Befring reflekterer over viktigheten av å utvikle holdninger og verdier som ser på ulikheter som en berikelse (Befring, 1997; Befring, 2012). Jeg tenker at internasjonale dager, som FN-dagen, er en arena der oss-dem-perspektivet brukes for å fremme forståelse, respekt og ikke minst læring. Her kan man anvende den kulturelle kapitalen som minoritetselever har med seg som en ressurs. Ved at diversitet blir en berikelse, kan oss-dem-perspektivet imidlertid utnyttes til noe positivt. På denne måten kan minoriteter oppleve anerkjennelse, samtidig som man kan utnytte disse ressursene på en effektiv måte. I tillegg kan dette skape større interesse hos majoritetselevne for kulturelt mangfold, samtidig som de lærer å respektere ulikhetene som synliggjøres (Cummins, 2000). I samtalen blir det tydelig at Tida og Elisabeth ser på mangfoldighet som en ressurs, ikke bare i skolen, men i samfunnet generelt. Her kan den internasjonale uken ha stimulert jentene til å reflektere over de positive aspektene, og dette burde være et mål i all organisering av internasjonale dager.

Iselin og Ester: Grunnleggende respekt

Da Iselin ytret at «de andre» opplevde krig i sine hjemland, ville jeg vite om hun trodde dette hadde noe med religion og livssyn å gjøre. Iselin visste ikke noe om dette, men Ester presiserte

at respekten for andre mennesker var viktig uansett. Iselin har norsk språk som morsmål og er født og oppvokst i Norge. Ester er også født i Norge, men har i tillegg tilknytning til Jehovas vitner. Denne kulturelle kapitalen, som språk og religion, farger de ulike elevytringene. Ester vektlegger at det er viktig å respektere andres religiøse tro, og jeg mistenker at hun fremmer dette fordi hun selv er religiøs. I denne sammenhengen kan det være mulig at hun bruker situasjonen til «de andre» for å fremme verdier som hun også mener at gjelder henne selv. Dette blir tydelig for meg fordi Ester tilhører en religiøs minoritet.

Ester: «En ting da, at vi må jo respektere andres religion.»

Iselin: «Ja, det må man! Man kan ikke ... For eksempel ... Det er mange fra Syria her på den skolen her. Og vi må respektere at dem tror på noe helt annet.»

Ester: «Jeg har en pappa som tror på vanlig og mamma som er kristen.»

Iselin: «Ja, mammaen din er kristen og faren din ... husker ikke hva faren din er, jeg. Han tror ikke på Gud?»

Ester: «Nei.»

Iselin: «Eller Jesus da.»

I flere ytringer snakker Iselin om elevene fra Syria og forklarer eksplisitt at disse elevene tror på noe annet enn majoriteten av elevene på skolen. I dette utsagnet blir derimot nasjonalitet en måte å definere hvem som er «de andre». Ifølge Verkuyten påvirker globale prosesser vår tenkemåte, verdigrunnlag og hvordan mennesker ser på andre og seg selv (Verkuyten i Vanderwaeren, 2013). Dermed kan situasjonen i dagens globaliserte verden påvirke holdningene som elevene har til andre mennesker. Ut fra dette kan det store fokuset som media har på islam påvirke både barn og voksnes holdninger. Nicolaisen (2012) forteller om hvordan hinduer i Norge opplevde liten oppmerksomhet i media under Borgerkrigen på Sri Lanka i 2009, mens Gaza-krigen fikk stor del av oppmerksomheten. Dette illustrer hvordan ulike religiøse tradisjoner behandles ulikt, og dette har igjen påvirkning på hvordan vi ser på virkeligheten og spesifikke religioner. Med tanke på disse globale virkningene kan dette i større eller mindre grad ha påvirket Iselins ytringer om forskjellen mellom elevene fra Norge og Syria. Et spørsmål som blir sentralt er om situasjonen hadde vært den samme om noen av elevene kom fra andre land i Europa eller Amerika, eller om muslimske land står i en særstilling.

Jeg plasserer Iselins og Esters ytringer innenfor den kulturnøytrale tilnærmingen. De nevner at religiøs og nasjonal tilhørighet ikke skal avgjøre hvordan vi imøtekommer andre mennesker og at alle fortjener den samme respekten. Som jeg nevnte, innebærer den kulturnøytrale posisjoneringen likhet og likeverd for alle mennesker uavhengig av kjønn, språk, kultur eller etnisitet (Blom, 1997; von Brömssen, 2012; Kerr, 2006). Dermed kan det være skadelig for vår identitet hvis den kulturelle bakgrunn ikke anerkjennes, spesielt siden mennesket ikke befinner seg i et vakuum uten ytre påvirkning av omgivelser og andre mennesker.

Et annet tema som ble fremtredende under intervjuene, var spørsmålet om hva som var normalt og hva som var avvikende. I denne sammenhengen fokuserte jeg på kultur og religion. Ester fortalte om sine foreldre og kategoriserte faren som normal, mens moren var kristen. Hun kategoriserte det å ikke ha noen religiøs tilknytning som normalt, mens det å ha en religiøs tilhørighet ble omtalt som motsetningen til det normale. Man må derimot være observant på at Ester kan ha anvendt ord som ikke illustrerte det hun egentlig mente. Hun kan ha siktet til spenningen mellom den religionsnøytrale majoriteten til forskjell fra mennesker med sterk tilhørighet til en religion. Dette kan være faren ved å intervju barneskoleelever dersom språket ikke kan dekke det elevene virkelig mener. I ytringen ble det imidlertid skapt en forskjell mellom normalitet og avvik med utgangspunkt i religion. Foucault forklarer hvordan det alltid finnes et skille mellom normaliteten og det som kategoriseres som unormalt, og dette er noe som alle mennesker er underlagt. Stigma er det som skiller det unormale fra det normale (Foucault i Olsen, 2012, s. 243-244). Dermed blir religion selve stigmaet i dette tilfellet. Normalområdet ligger innenfor det å ikke representere en religiøs tilhørighet, mens avviket er koplet til en sterk religiøs tro. Selv om det er et fokus på religion i samtalen, forstår jeg respekt- og likeverdighetsprinsippet som mer grunnleggende slik at samtalen klassifiseres som kulturnøytral. Jeg har fortolket det i denne retningen fordi Ester reflekterer over egen tro, og kan underbygge argumentet fordi alle fortjener anerkjennelse og respekt uavhengig av religion.

Som jeg nevnte ovenfor, beskrev Ester faren som normal trolig fordi han var ikke-religiøs. Det er mulig at Ester mente at det var normalt å ikke ha noen religiøs tilknytning, mens dypt religiøse mennesker tilhører et fåtall i Norge. Ut fra dette kan refleksjonen om normalitet og avvik være et spørsmål om definisjon. Ester tilhører selv en religiøs minoritet, men definerer

likevel religiøse mennesker som noe annet enn normaliteten. Derimot kunne denne definisjonen sett annerledes ut dersom jeg hadde spurt en av de andre elevene som ikke hadde noen sterk religiøs tilknytning.

4.2.3 Kulturfokusert posisjonering

Den tredje posisjoneringen fokuserer på ulikheter som kultur og religion, som jeg skrev i teorikapittelet. I beste fall anerkjennes den kulturelle kapitalen, men i verste fall kan denne oppmerksomheten virke rasistisk og skape avstand mellom individer eller grupper. Disse forskjellene kan også skape kategorier som «oss» og «dem» og fremstille «de andre» gjennom stereotyper (McLaren i von Brömssen, 2012). I motsetning til de kulturnøytrale ytringene hvor det kulturelle og religiøse aspektet blir mindre viktig, opplever jeg et sterkt fokus på kultur og religion i de kulturfokuserte ytringene. Dette preger innholdet i de neste samtalen som jeg presenterer i dette delkapittelet.

Iselin og Ester: Ulikheter gjennom religion

I samtalen som presenteres nedenfor, var Iselin tydelig på å markere forskjell mellom «oss» og «dem». Denne forskjellen forklarer hun med religion og kultur, samtidig som hun ikke viser til noen forskjell mellom henne selv og Ester. Ester har en far som ikke er troende og en mor med tilknytning til Jehovas vitner. Dette er årsaken til at Ester definerer seg selv som Jehovas vitner, som jeg skrev tidligere i oppgaven. Ut fra det religiøse perspektivet er det en avgjørende forskjell mellom Iselin og Ester siden Iselin ikke har noen sterk religiøs tilknytning.

Meg: «Lærte dere noe nytt om religion eller livssyn da?»

Iselin: «Eh.. Jeg lærte at det de tror andre ting enn oss. Og, vent det har jeg lært før det! Nei, det lærte jeg i 4. Jeg har ikke lært noe av det, jeg.»

Meg: «Så du lærte ingenting om religion og livssyn?»

Iselin: «Nei. Vent, hva er livssyn?»

Meg: «Livssyn er forskjellige måter å leve livet på.»

Iselin: «Åja, de lever av å bare være i krig. De har vært det i kjempemange år. Siden 2011.»

Iselin definerer seg selv som en del av «oss», og legger vekt på at «de andre» tror andre ting enn «oss». Da jeg intervjuet elevene, la jeg vekt på å stille spørsmål om religion og livssyn noe som fremprovoserte refleksjon rundt oss-dem-perspektivet. Slik det kommer frem i materialet blir det tydelig at religion og kultur igjen blir et aspekt for å identifisere «de andre», men derimot presiserte Iselin ikke hvilken religion hun siktet til. Røthing presiserer hvordan «vi» og «de» fremstilles som kontraster der ulikhetene fremmes og likhetene glemmes (Røthing i Khazaleh, 2011). I intervjuet kom også kontrastene til syne, og ulikhetene mellom mennesker kunne forklares ut fra religiøs livstolkning. Selv om den kulturfokuserte posisjoneringen fremmer ulikheter, vil det være avgjørende at disse forskjellene fremstilles som noe positivt for at diversitet skal anses som berikende for skolekulturen.

Jeg plasserer Iselins ytring innenfor den kulturfokuserte posisjoneringen siden hun forteller om ulikheter mellom «oss» og «dem» der religion er en faktor som spiller inn. McLaren viser at denne posisjoneringen understreker en grunnleggende forskjell mellom individer (McLaren i Blom, 1997) noe som både kan skape et eksotisk og fremmed bilde av minoriteten. Moulin (2011) forteller om hvordan medlemmer fra ulike religiøse samfunn ofte opplever at religions- og livssynsundervisningen forenkler og stereotyperer deres religiøse tilknytning. I tillegg møtte informantene i Moulins undersøkelse forventningene om at de skulle representere religionen eller livssynet. Et kritisk punkt ved de internasjonale dagene oppstår hvis minoritetslevende opplever at de må representere et helt trossamfunn, uavhengig om de føler tilknytning eller ikke. Jeg vil også påpeke at en del elever trolig ville følt stolthet ved å representere sin trostradisjon, samtidig som dette krever planlegging rundt organiseringen slik at det fremmer forståelse og respekt.

Iselin og Ester: Ulike kulturelle referanser

Siden Iselin og Ester er oppvokst i Norge, har de god kjennskap til organiseringen av ulike arrangementer, som blant annet FN-dagen. Derimot sier jentene at det ikke er selvsagt at alle elevene med innvandrerbakgrunn er kjent med denne organiseringen. Dermed vil de ulike formene for kulturell kapital påvirke møtet med internasjonale dager i skolen. Jeg spurte videre

om hvordan Iselin og Ester trodde at de andre elevene med andre religioner og livssyn opplevde dagen.

Meg: «På skolen er det jo mange elever med mange religioner og livssyn. Hvordan tror dere de hadde det på den dagen?»

Iselin: «Jeg tror liksom de hadde det litt hardt. Og liksom fant ut hvordan vi gjør det her og»

Ester: «De var nok litt usikre på hvordan de skulle være og sånn. Det er litt skummelt å komme til et helt nytt land hvor alle er forskjellige liksom da.»

Iselin: «Og når det er en dag sånn som det her da, så føles det veldig usikre for det har de kanskje aldri hatt i det landet de kommer fra.»

Ester: «Dem vet liksom ikke helt hvordan dem skal oppføre seg.»

Iselin: «Og hvordan det foregår og hvordan vi gjør det og sånn.»

For å se med et kritisk blikk på spørsmålsformuleringen, kan det være mulig at jeg la opp til at Iselin skulle definere «de andre». Dette kommer til uttrykk i sitater som for eksempel «Jeg tror liksom de hadde det litt hardt». Hun redegjør videre for «hvordan vi gjør det her og», og dette uttrykker at «vi» har en måte å gjøre noe på og leve på, mens «de andre» har andre tilnæringsmåter. Jentene snakker om levemåte når de snakker om «oss» og «dem», og jeg fortolker dette som et uttrykk for kultur. Kunnskapsdepartementet forklarer at kultur kan innebære elementer som kunnskaper, verdier og holdninger, handlingsmønster og erfaringer som mennesker har felles. (Kunnskapsdepartementet i Sand, 2008, s.31). Ut fra jentenes utsagn uttrykker de at «de andre» kan ha andre kunnskaper, verdier og måter å handle på noe som viser til at «de» har et annet kulturelt utgangspunkt.

Denne samtalen klassifiserte jeg som kulturfokusert. Ester og Iselin setter klare grenser mellom «oss» og «dem» med grunnlag i handlingsmåter og væremåter noe som også kan forklares som kultur. Når det gjelder kulturell forståelse, kan dette forklares ut fra flere aspekter som påvirker vår identitet. Disse aspektene inkluderer rasemessig forståelse, etnisk bakgrunn, alder, nasjonal tilhørighet og geografisk plassering, religiøs og livssynsmessig overbevisning, kjønn, språklige ferdigheter og morsmål, sosial posisjon og økonomi, seksuell orientering og personlige egenskaper (Munthe, 2011, s. 13). I konteksten internasjonale dager ble det tydelig at aspekter som etnisitet, religion og språk var sentrale og skapte avstand

mellom elevene, mens alder, kjønn og seksuell orientering ikke var relevant i denne læringskonteksten. På den andre siden kunne en annen kontekst trolig endret rammene for hvilke faktorer som skapte «oss» og «dem».

Ester forklarte at «Dem vet liksom ikke helt hvordan dem skal oppføre seg.», og her uttrykker Ester at kultur er et aspekt som ligger til grunne for atferd. Hundeide (2003) tar opp hvordan kulturforskjeller kan skape ulike utgangspunkt for barnas væremåte og atferd i skolen. For elever som kommer fra kulturer i vestlige land, fremmes ofte kvaliteter som kritisk tenkning, individualisme og selvstendighet. Derimot ser man at mennesker fra østlige land har idealer som å vise respekt, lojalitet, ansvar og lydighet. Jeg tenker at dette er eksempler på ulike verdier som ligger til grunne for hvordan mennesker handler ut fra kulturelle aspekter og at kulturen er noe som både Iselin og Ester tar opp for å definere hvem som er «oss» og hvem som er «dem». Det blir derimot avgjørende å være bevisst på at Hundeides fremstilling er svært generell, og denne teorien vil ikke være dekkende for å generalisere faste «sannheter» om en mangfoldig elevgruppe eller samfunn.

Brooker (2003) viser også til hvordan kulturelle forskjeller setter sitt preg på barnas møte med skolen. I hennes undersøkelse ble det tydelig forskjeller mellom familier fra England og Bangladesh, og hvilken tilnærming de hadde til opplæringen. Her kom det frem at engelske foreldre oppmuntret elevene til lek, til å snakke aktivt og være utadvendte. Derimot fremmet foreldrene fra Bangladesh mer innadvendte kvaliteter som å lytte til læreren, og de hadde en mindre leken tilnærming til opplæringen. Ut fra dette påvirket kulturen i hjemmet og den kulturelle kapitalen måten barna tar del i skolehverdagen. Disse forskjellene er noe Ester og Iselin også viser til i ytringer som «Dem vet liksom ikke helt hvordan dem skal oppføre seg.» og «Og hvordan det foregår og hvordan vi gjør det og sånn». De sosiale og kulturelle rammene innenfor elevenes hjemkultur påvirker undervisningssituasjonen i stor grad, og dermed øker behovet for en tilrettelegging av undervisningen slik at ulik kulturell kapital kan berike elevenes læring og forhindre at det oppstår barrierer for faglig og sosial utvikling (Engen & Kulbrandstad, 2004).

Ved at noen mennesker har kjennskap til hvilke være- og handlingsmåter som er akseptable innenfor ulike kontekster, får disse menneskene en fordel. De som er født innenfor denne kulturen vil dermed ha makten til å definere rammene og utforme normene, og dette kan øke

statusen til enkelte individer. «De andre» vil dermed være underlegne i denne maktrelasjonen, og kulturen oppleves som mindre kjent for minoriteten (Hundeide, 2008). På denne måten kan samfunnet skape hemninger for de med lavere status der menneskene med status og makt avgjør hva som avviker fra normaliteten (Tangen, 2012). Jentene reflekterer over utfordringene mennesker møter når de trer inn i andre kontekster der andre handlings- tale- og væremåter er gjeldende. Selv om definisjonen av «oss» og «dem» er fremtredende, satte dette perspektivet likevel i gang en empatisk forståelse der jentene satte seg inn i minoritetens situasjon.

Tida og Elisabeth: Jehovas vitne-perspektiv

Tida og Elisabeth hadde observert at flere mennesker ba på en film som var blitt vist i forbindelse med forarbeidet før selve FN-dagen. Disse refleksjonene fikk Elisabeth til å drøfte sin egen posisjon som troende og praktiserende Jehovas vitne. I tillegg nevnte hun at hun ønsket å bli god i språk for å kunne misjonere rundt om i verden noe som viser en sterk hengivenhet til en religion.

Elisabeth: «Jeg synes det er veldig morsomt å høre på andre religioner siden at jeg er Jehovas vitne, og da synes jeg det veldig fint. For vi har veldig annerledes.»

Meg: «Men du synes kanskje det er artig å se forskjellige ... hvordan forskjellige folk lever livet sitt?»

Tida: «Ja, fordi det er noen som ikke får lov til å tegne guden sin, tror jeg det var.»

I intervjuet var det ingenting som tydet på at Elisabeth definerte seg som en del av «de andre» selv om barn innenfor denne religiøse gruppen ofte kan havne utenfor klassefelleskapet i enkelte situasjoner. Jeg hørte tidligere at en jente på samme skole med Jehovas vitne-bakgrunn fortalte at hun følte seg utenfor i hele desember, grunnet julemarkeringene. I tillegg har jeg også sett hvordan elever som har tilknytning til Jehovas vitner stilte seg utenfor fellesskapet i andre sosiale tilstelninger som Halloween-fester, bursdagsfeiringer, klassefester, 17. mai-markeringer og andre merkedager i barneskolen. Ifølge Sødal (2002) er dette feiringer som setter fokuset på mennesket fremfor Gud, ifølge Jehovas vitners perspektiv. Derimot markerer Jehovas vitner kun høytiden til minne om Jesu dødsdag der viktigheten av Jesus for menneskene kommer i sentrum (Fjelltveit, 1997; Sødal, 2002). Elisabeth anvender også det

som Britton (2014) kaller en selvrefererende sjanger når hun ytrer seg om religion. Britton (2014) understreker at denne måten å ytre seg på, er avhengig av at eleven setter seg selv i en relasjon til religionene. Det vil si at eleven kan redegjøre for egen religiøs og livssynsmessig posisjon i møtet med et religiøst mangfold. von Brömssen (2011) intervjuet elever i videregående skole der de som definerte seg selv som religiøse, opplevde større engasjement og interesse for å lære om religion og livssyn. Dette er noe som også blir støttet av barneskoleeleven Elisabeth, som påpeker at religiøs tilknytning påvirker motivasjonen til å lære om religion og livssyn.

Ytringene kategoriserte jeg som kulturfokuserte fordi Elisabeth anerkjente religiøs og livssynsmessig diversitet, og dette er et positivt aspekt ved denne posisjoneringen (McLaren i von Brömssen, 2012). Meningen blir ikke bare at religions- og livssynsundervisningen skal gi forståelse og kunnskap om de store verdensreligionene og sekulære livssyn, men også vise mangfold innenfor religionene. Dette mangfoldet kan være svært nyansert og komplekst (Sødal, 2009b). Elisabeth fremmer viktigheten og berikelsen av mangfoldighet noe som understreker at hun befinner seg innenfor en tilnærming som anerkjenner kulturelt og religiøst mangfold. Mangfoldet innenfor ulike religioner blir også synlig og fremtredende i mitt prosjekt ved at tre av åtte informanter tilhørte Jehovas vitner. Selv om de tre elevene tilhørte den samme religiøse gruppen, var tilnærmingen betydelig ulik, som jeg presenterte tidligere i oppgaven.

Chan og Odin: Kunnskap skaper forståelse

Som jeg nevnte tidligere i analysekapittelet, definerte Chan seg som halvt buddhist og halvt kristen. Årsaken kan være at han har en forelder fra Norge og en forelder fra Thailand. Ut fra denne bakgrunnen er det mulig at han føler tilknytning til begge religionene gjennom en opplevelse av tilhørighet til begge landene. Odin derimot har to norske foreldre og snakker norsk som morsmål. Begge guttene var enige om at fokuset på religion og livssyn var viktig for å fremme forståelse for menneskelig mangfold. Dette kom til uttrykk da jeg spurte dem om rollen som religion og livssyn hadde under den internasjonale uken og arbeidet.

Meg: «Så dere mener absolutt at det burde vært mer om religion og livssyn. Hvorfor det da?»

Chan: «Kanskje, fordi det er viktig.»

Odin: «Ja, vi hadde jo lært litt mer.»

Chan: «Skjønt litt mer.»

Odin: «Ja, da hadde vi skjønt litt mer, og visst liksom bittelitt mer hvordan de hadde det. Ikke bare ... De har det følt liksom. Men hvordan de har hatt det og lever egentlig liksom.»

Jeg stilte videre spørsmål om hvordan det ville vært om religion og livssyn hadde en større plass under det internasjonale arbeidet. Odin forteller om hvordan dette kunne lagt til rette for forståelse for hvordan andre folk enn han selv lever og forstår livet. Wright (2003) forklarer hvordan religions- og livssynsundervisningen skal fremme kunnskap, visdom og sannhet. Kunnskapen om religion er avhengig av en objektiv og kritisk behandling, mens visdom om religion er avhengig av at eleven fremmer personlig engasjement og interesse. Ifølge Odin og Chan kan det virke som dette blir essensielt for å oppnå forståelse om andre menneskers livsverden slik det kommer frem i samtalen.

Odin ytret seg om skillet mellom «oss» og «dem» i likhet med mange av de andre informantene. Utsagnet «Men hvordan de har hatt det og lever egentlig liksom» kan gi et inntrykk av at levemåte og livssyn er et aspekt som definerer mennesker og deler dem i disse to kategoriene «oss» og «dem». I denne sammenhengen snakker Odin om «de andre» på en empatisk måte slik jeg tolket intervjuet. Han reflekterte over hvordan tilstanden er i områder der det er krig noe som trolig preges av temaet under den internasjonale uken. Her kan mange faktorer spille inn, men Hamelink (1999) legger spesiell vekt på global økonomi. Hamelink presenterer argumentasjoner på ulike tilnærminger til globaliseringen, og i denne sammenhengen blir rollen til ressurser, rikdom og muligheter sentrale. Disse aspektene påvirker også menneskers leveste i ulike deler av verden i høy grad. Jeg nevnte tidligere at økonomi og sosial status er aspekter som kan skape og påvirke grensene mellom «oss og dem». I verste fall kan kategorien «vi» ukritisk knyttes til Vesten, rikdom, velstand og kristen-humanistisk tradisjon, mens «de» blir synonymt med østlige deler av verden, fattigdom, krig og eksotiske og fjerne religioner. Hvis dette blir tilfellet, kan de internasjonale dagene påvirke holdninger og skape større avstand mellom Vesten og Østen. Dette kunne vært faren om alle ytringene var kulturfokuserte og kun rettet oppmerksomhet mot ulikhetene mellom mennesker. Derimot var dette ikke tilfellet i min forskningsprosess.

Chan og Odin: Etikk

Da jeg spurte videre om religion og livssyn, kom Chan inn på spørsmålet om hvordan «de andre» hadde andre etiske tilnærminger til livet. Chan kopler etikk sammen med kultur og religion, og dette viser at kulturell tilhørighet kan legge føringer for det etiske og moralske liv.

Meg: «Lærte dere noe nytt om religion eller livssyn i arbeidet da?»

Chan: «Eh, ja. Litt kanskje.»

Meg: «Hva da?»

Chan: «De har jo ikke liksom. De gjør sine egne ... De liksom følger reglene i religionen sin. Og hilser på en spesiell måte.»

Odin: «Det var ikke så mye om religion akkurat.»

Chan reflekterte først over «de andre» ved å referere til etikk for å definere «oss» og «dem». Ut fra dette ligger det en forståelse om at ulike regler og normer ligger som et grunnlag for ulike samfunn og kulturer. Det kan oppstå konflikter når disse krysser og møter hverandre. Smart hevder at alle religioner i større eller mindre grad er påvirket av etiske aspekter der noen religioner vektlegger dette i stor grad, mens andre religioner fremmer andre aspekter (Smart i Barnes, 2014). Siden religion i en viss grad er påvirket av etiske regler og normer, vil jeg påstå at Chans utsagn er forankret i religion, spesielt siden han understreker dette selv. Hundeide (2003) tar opp hvordan kulturforskjellene kan skape ulike rammer for barnas væremåte og atferd i skolen. For elever som kommer fra kulturer i vestlige land, fremmes ofte kvaliteter som kritisk tenkning, individualisme og selvstendighet. Derimot ser man at folk fra østlige kulturer har idealer om å vise respekt, lojalitet, ansvar og lydighet. Ut fra dette vil det være ulike verdier som ligger til grunne i en elevgruppe som er preget av religiøst og kulturelt mangfold, og dette kan farge elevenes ulike tilnærminger til skolen.

Louden mener at religionen bør koples direkte til moralen (Louden i Barnes, 2014, s. 134), og dermed henger religiøs oppfatning og moralsk og etisk tilnærming tydelig sammen. I tillegg vil det være kjerneverdier som ligger til grunne i alle samfunn og kulturer, som Taylor skriver. Respekten for menneskeverdet er en allmenngyldig verdi som gjelder på tvers av kulturell tilknytning, religiøs tro og samfunn. Dette er et eksempel på en kjerneverdi som de fleste mennesker har felles (Taylor i Stubø, 2012). Selv om respekten for menneskelivet kan være

felles, kan dette komme til uttrykk på ulike måter avhengig av kulturell kontekst. På den andre siden kan mennesker fra ulike kulturelle og religiøse fellesskap ha ulike moralske og etiske verdier som kommer til uttrykk i møtet med andre mennesker.

Chan sier at religiøs etikk og moral er noe som skiller han selv fra «de andre», og dette tyder på at han posisjonerer seg innenfor den kulturfokuserte posisjoneringen. Dette kan i verste fall skape stereotyper som påvirker måten vi imøtekommer andre mennesker på (McLaren i von Brömssen, 2012). Gullestad kritiserer i denne sammenhengen massemedia, politiske aktører og forskere for måten de fremstiller de to kategoriene «oss» og «dem» på. Han drøfter hvordan majoriteten kan oppfatte seg selv som majoritet for å stimulere til refleksjon om et flerkulturelt og flerreligiøst samfunn (Gullestad i von der Lippe, 2011). Samtaler og diskusjoner som oppmuntrer til refleksjon rundt mangfold, kan dermed anvendes som metode i sammenhengen med internasjonale dager. Poenget blir derimot ikke å bryte ned oss-dem-perspektivet, men å utfordre faste og etablerte forståelser som bygger på stereotypier og fordommer. Ved å legge vekt på dette i opplæringen, kan man opparbeide gode/positive holdninger til menneskelig mangfold der diversitet behandles som en ressurs.

4.2.4 Kritisk posisjonering

Den kritiske posisjoneringen har som mål å kritisere, analysere, redusere og motvirke stereotypier, rasisme, diskriminering og skjev maktbalanse. Kritikken blir også styrket ved at de andre posisjoneringene ignorerer sosialt utsatte og marginaliserte grupper eller individer. Ved dette kritiske blikket vil man i beste fall oppå sosial rettferdighet og et demokratisk samfunn (McLaren i von Brömssen, 2012). Et fellestrekk ved ytringene innenfor denne posisjoneringen er at elevene reflekterer over viktigheten av å inkludere andre elever og hindre at noen mennesker opplever å bli stilt utenfor fellesskapet.

Iselin og Ester: Toleranse for religiøs overbevisning

Et av intervju spørsmålene dreide seg om hvordan internasjonale dager kunne oppleves dersom det ble gitt større plass til religion og livssyn. Iselin og Ester mente at forståelse for religiøs

og livsynsmessig diversitet var avgjørende for å minske mobbing. Temaet om mobbing er noe jeg koplek til intoleranse eller diskriminering fordi dette gir inntrykk av at noen har mer makt og status enn andre. Ved at noen individer har høyere status og mer makt, kan det potensielt vokse frem stereotyperende eller diskriminerende holdninger som fører til at mennesker opplever mobbing. Dette er årsaken til at jeg har kategorisert ytringene som uttrykk for kritisk posisjonering.

Meg: «Hvordan hadde det vært hvis dere hadde lært mer om religion og livssyn da?»

Iselin: «Da hadde vi skjont hva de trodde på. Og ikke mobba. Sånn at ingen ... Og da vet folk at de ikke skal mobbe dem for hvilken religion. Fordi må lære at man skal tåle det de andre tror på.»

Ester: «Hvis det hadde blitt mer religion, da skjønner kanskje de folkene som er imot det at kanskje ikke de er så dumme likevel.»

Samtalen viser at både Iselin og Ester reflekterer over viktigheten av å minske mobbing som har utgangspunkt i religiøs overbevisning. De fremmer viktigheten av forståelse på tvers av ulikheter noe som også Odin og Chan la vekt på i intervjuet. I tillegg kommer tanken om forståelse, toleranse og respekt for menneskeverdet frem, og dette kan ses som kjernen i religions- og livssynsundervisningen. Ved å legge til rette for kunnskap om religiøse og livsynsmessige perspektiver, øker man muligheten til å oppnå respekt for menneskers valg av trostilhørighet, forståelse av å leve i et demokratisk samfunn og å leve i et fellesskap der kulturer eksistere side om side (OSCE, 2007).

Lied & Osbeck (2012) viser hvordan forskningen i religion- og livssynsundervisningen har gått fra å ha fokus på kristendom til et fokus på undervisning om det flerkulturelle samfunnet med et religiøst mangfold. Med dette skiftet som utgangspunkt blir verdiene som Iselin og Ester ytrer desto viktigere. Ifølge artikkelen av UNESCO (2003) blir det avgjørende at skolen legger til rette for en utvikling av inkluderende holdninger og verdier slik at ekskludering innenfor skolesystemet bekjempes. Hvis disse holdningene ligger til grunne i opplæringen, kan religiøs, språklige og kulturelle bakgrunner anerkjennes, og dette kan gjøre oss-dem-perspektivet til noe positivt. Respekt for mangfold og forståelse for andres livssyn er eksempler på inkluderende verdier og holdninger som jentene referer til. På denne måten la det internasjonale arbeidet til rette for at jentene kunne reflektere over disse verdiene. Dette kan i beste fall gjøre skolen mer inkluderende for alle noe som kom frem i intervjuet.

Iselin mener at «man skal tåle det de andre tror på», og dermed utfordrer hun religiøs intoleranse, diskriminering og rasisme. Ut fra dette er Iselin og Ester i dialog med alle som ikke har toleranse og respekt som grunnleggende verdier i møte med andre mennesker. Barnes (2014) forklarer at i alle kontekster der mennesker opplever mangfoldighet, er det en mulighet for at intoleranse kan vokse frem. Dermed kan konteksten rundt internasjonale dager i verste fall kan skape intoleranse og fremmedfrykt. De empiriske funnene til Fancourt (2010) hadde utgangspunkt i gruppeintervjuer med elever. Funnene legger vekt på holdninger og verdier der toleranse og respekt for andre mennesker blir grunnleggende. Dette blir essensielt under markeringen av internasjonale dager der ulikhetene synliggjøres ved at noen av minoritetene blottlegger seg i større grad ved å dele erfaringer, kunnskaper og bakgrunner. Jeg opplevde at Adnan, som skulle fortelle om kulturen fra hjemlandet, kviet seg i frykt for at de andre elevene skulle le eller gjøre narr av han. Ved at minoritets elever bidrar med ulike elementer fra sin kulturelle bakgrunn, krever dette at skolekulturen er preget av grunnleggende verdier som respekt og toleranse slik at alle elevene opplever et trygt miljø hvor mangfold er positivt.

Odin og Chan: Viktigheten av sosiale relasjoner

Jeg spurte Chan og Odin om organiseringen av de internasjonale dagene hadde forandret deres syn på mennesker som var annerledes enn dem selv. De la de vekt på å inkludere alle i sosiale aktiviteter, uavhengig av språk, religion, nasjonalitet eller kulturell bakgrunn. Trolig har temaet om flyktningbarn påvirket samtalen. I denne sammenhengen siktet jeg ikke til en spesifikk gruppe mennesker da jeg intervjuet elevene om annerledeshet. Derimot kan man være kritisk til om jeg ubevisst la opp til at elevene skulle drøfte skillet mellom «oss» og «dem» med grunnlag i spørsmålsstillingen.

Meg: «Har det her arbeidet med barn på flukt og krig og konflikt fått dere til å se annerledes på andre folk?»

Chan: «Ja, kanskje litt. Hjelp mer.»

Meg: «Du da, Odin?»

Odin: «Ja, for må jo ta med alle i leken uansett da. Når de kommer, så må vi jo være veldig snill mot de, for vet jo ikke hva de har gått igjennom liksom. Kan jo ha gått gjennom mye rart, de.»

Chan: «Kanskje ta med dem ut i for eksempel. Hvis vi ... Idrett eller en klubb. Spørre om de vil være med.»

Odin og Chan er enige om viktigheten av å inkludere andre i morsomme aktiviteter. Når Odin sier «Når de kommer», uttrykker han at «de andre» kommer utenfra noe som kan forstås ut fra nasjonalitet eller etnisk opphav. Ved at mennesker emigrer og ulike kulturer møter hverandre, kan Odins forklaring av møtet mellom «oss» og «dem» ha grunnlag i migrasjon. Csordas (2009) forklarer at slavehandel, folkevandringer og bevegelser på tvers av landegrenser er eksempler på migrasjon som setter sitt preg på ulike samfunn og kulturer. Siden 2015 har dette vist seg i praksis ved at mange klasser har tatt imot elever fra Syria som har flyktet fra sine hjemland. Dermed kan dette være et aktuelt eksempel som forklarer hvordan migrasjon påvirker skolene i praksis i dagens situasjon. Odin nevner at man «vet jo ikke hva de har gått igjennom», og dette viser at han reflekterer over hvordan elever som har flyktet opplever møtet med Norge. En elev som har migrert har en forhistorie som er mer omfattende enn majoritetsbefolkningen i Norge kan forstå. Disse elevene har et «tidligere liv» fra hjemlandet, som både kan inneholde fattigdom, terrorisme, krig og konflikt. Deretter gjennomfører mange flyktningbarn en farefull ferd på tvers av landegrenser og verdenshav til de til slutt ankommer Norge. I dette møtet blir mange plassert i ulike mottak med varierende kvalitet med en usikkerhet om de får bli værende i Norge (Spernes, 2012). Dermed ligger det et enormt ansvar på skolen slik at disse elevene får gode opplevelser i møtet med skolehverdagen. Odin viser, i likhet med de andre elevene, refleksjon og empati overfor elever som kommer utenfra og som skal ta del i fellesskapet i skolen. Ut fra dette kan den internasjonale markeringen stimulert elevene til nettopp dette.

Barn og unge påvirker hverandres utvikling, og disse sosiale relasjonene setter sitt preg på hvordan hverdagen og skolen oppleves. Dermed kan elever oppleve at skolehverdagen er utfordrende dersom skolekulturen ikke er preget av inkludering og aksept for mangfold (Kvello, 2011). I intervjuet fortalte Chan og Odin derimot om hvor viktig det var at alle elevene ble inkludert i aktiviteter noe som viser at de var bevisste på viktigheten av å føle seg som en del av et fellesskap. Inkludering og anerkjennelse av menneskelig mangfold burde dermed være et fundament for opplæringen, samtidig som inkluderingspraksisen blir selvsagt i skolekulturen (Persson & Persson, 2011). Dette viser også at FN-markeringen kan stimulere

elever til å reflektere over viktigheten av et inkluderende fellesskap der menneskelig mangfold verdsettes.

Som jeg nevnte i teorikapittelet, retter den kritiske posisjoneringen fokuset på individer eller grupper som er spesielt utsatte for blant annet diskriminering (McLaren i von Brömssen, 2012). Odin og Chan referer til flyktningbarn, som i verste fall kan være i fare for å havne utenfor leken. Westrheim (2011) forklarer at minoritets elever som flytter til Norge ofte begynner sent i skoleløpet, og dette kan være en ulempe i mange tilfeller (s. 131). Ut fra dette har innflyttede minoritets elever et dårligere faglig utgangspunkt, i tillegg til at mange elever har funnet vennene som de både jobber med i timene og leker sammen med i friminuttene. I denne sammenhengen blir verdiene som Chan og Odin fremmer desto viktigere slik at nyankomne elever inkluderes i fellesskapet som allerede har blitt skapt slik at både læring og lek blir mulig for alle uavhengig av kultur, språk eller religion.

4.2.5 Avsluttende kommentar til oss-dem-diskursen

Gjennom intervjuene påpekte elevene visse faktorer som kunne skape skillet mellom hvem som tilhørte kategorien «oss» og hvem som tilhørte «dem». Her ble både språk, religion, kultur og nasjonalitet tematisert eksplisitt eller implisitt. På den andre siden ble definisjonen av «oss» ikke svært fremtredende. Eriksen forklarer hvordan mennesker innenfor alle grupper lever forskjellig, men spørsmålet blir om skillet går mellom velstående og fattig, menn og kvinner eller mennesker med lang skolegang og mennesker uten utdanning (Eriksen i Storjord, 2008). Marton og Pong mener at samfunnsmessige og kulturelle trekk som alltid er til stede, kan være utfordrende å reflektere over (Marton og Pong i Hella, 2008, s. 248). I denne sammenhengen kan det være vanskelig å definere hva det vil si å være norsk, kristen-humanistisk eller en del av «oss» i et land der majoriteten har norsk som morsmål og representerer en kristen eller humanistisk bakgrunn. Ut fra dette kan majoritets elevene enklere identifisere de elevene som representerer en annen kulturell bakgrunn, og klassifisere disse som «de andre». Det kritiske punktet er om tilhørighet til «de andre» ses som en ressurs og anerkjennes eller om avstanden mellom «oss» og «dem» øker med grunnlag i negative, stereotyperende eller diskriminerende holdninger og ytringer.

4.3 Globalisering i lys av oss-dem-perspektivet

Et annet tema som ble nevnt i flere sammenhenger i samtalene om religion og livssyn, var terror i moderne tid. Marone (2013) går inn på de religiøse motivenes og rollen disse har når man snakker om organisert vold og selvmordsangrep. Her presiseres det at en av de mest sentrale formene for voldsangrep i nyere tid er selvmordsangrep, og voldsformen har hatt en økning etter flyangrepet i USA 11. september 2001. Man kan se den større virkningen av disse voldsomme handlingene ved at budskapet spres gjennom media kun minutter etter at handlingen har skjedd. Vi ser en økende trend gjennom 1980-, 1990- og 2000-tallet med hendelser som bombingene av London i 2005, selvmordsbombingen i Stockholm i 2010 og bomben i Oslo og skytingen på Utøya i 2011. Disse hendelsene har påvirket den globale situasjonen i stor grad (von Brömssen, 2012).

Marone (2013) forklarer videre at islam har en lang tradisjon med martyrdom og etter erobringen av Palestina, ble fenomenet omtalt som «hellig død» (s.138). Martyrene drepte seg selv på vegne av Allah med løfte om belønningen etter livet. Flertallet av terrororganisasjoner og islam som religion tar avstand fra slike handlinger, men undergrunnsgrupper og ekstremistgrupper legitimerer selvmordsaksjoner på religionens vegne for å fremme verdier, ideer og synspunkter. Senere beskriver Marone (2013) også at en av funksjonene til selvofringen er å skape oppmerksomhet til sakene og å spre disse budskapene. Ut fra dette har dagens teknologi skapt uante muligheter for terrororganisasjoner der blant annet medias verdensomspennende dekning spiller en viktig rolle. Dermed blir det åpenbart hvordan den moderne teknologien kan påvirke hvordan barn og unge opplever og snakker om religion, og spesielt islam. Ved at ekstremistgrupper trer frem i lyset, burde man dermed oppmuntre til en kritisk holdning overfor elevene slik at stereotypiene ikke er rådende. Ved at stereotyper styrer holdninger, verdier og ytringer, kan oss-dem-perspektivet hindre at inkludering skjer og elevmangfoldet anerkjennes.

Ved at globalisering skjer, øker samarbeid, tilknytning og sammenheng mellom ulike verdenssamfunn (Ihlamur-Öner, 2013). Dermed viser globalisering til det større fellesskap av

aktiviteter på tvers at samfunn og verdensdeler der verden blir interrelatert. Denne økningen av gjensidig avhengighet av hverandre speiles gjennom ulike aspekter i livet, som for eksempel politikk, religion og kultur, handel og verdensøkonomi, krig og terror og klima- og miljøproblematikk (Haynes, 2013). Dermed opplever jeg at globaliseringen setter rammene for undervisningen der ulike måter å kommunisere på skapes. Dette kan også, som jeg skrev ovenfor, påvirke hvordan barn og unge posisjonerer seg overfor det flerkulturelle og flerreligiøse, og spille inn på hvordan de ytrer seg om «oss» og «de andre».

4.3.1 Elias og Adnan om terrorisme

Islamsk innenfra-perspektiv

Som jeg nevnte tidligere, har Adnan muslimsk bakgrunn og er født i Afghanistan. Han ankom Norge som flykning, men har tilegnet seg språket slik at han kan kommunisere med voksne og jevnaldrende. Elias er Jehovas vitne, men hans familie har en mindre ortodoks tilnærming til religionen. Til vanlig deltar han i ulike feiringer som Halloween og bursdagsfester, men arrangerte ikke bursdager hjemme hos seg selv. Dette viser til en mer liberal tilnærming til Jehovas vitner i motsetning til Elisabeth, som i større grad er konservativ. I intervju situasjonene var Adnan mer aktiv til å svare på spørsmål, mens Elias kom med noen få refleksjoner innimellom.

Jeg ville vite hvordan Elias og Adnan trodde at elever med andre religioner og livssyn opplevde FN-markeringen. Adnan reflekterte i denne sammenhengen over at man ikke burde blande seg i andres forhold til religion og at vold mot mennesker med annen religiøs tilhørighet ikke burde forekomme. Jeg fulgte opp refleksjonen om temaet ved å spørre om Adnan synes dette var noe som burde blitt tematisert i arbeidet og om religion og livssyn burde ha en større plass. Adnan var bekymret for at andre elever skulle knytte IS til islam, og derfor spurte jeg om han synes dette var viktig å legge vekt på under internasjonale dager.

Meg: «Synes du noe av dette burde blitt sagt på FN-dagen?»

Adnan: «Nei, synes ikke det, men jeg synes at bare det er dumt at andre folk som ikke noen kjenner kommer og bestemmer religion over andre folk.»

Adnan: «Det er dumt at noen folk som kaller seg for den religionen og gjør sånn. Og egentlig er de ikke det, men gjør sånn at for eksempel IS. Da dem sier at dem er muslimer, men ingen tror på at dem er muslimene, fordi ja, dem dreper jo folk. De har ikke en religion engang.»

Adnan var tydelig og konsekvent på å skille det å være muslim fra det å være terrorist. Adnan har et innenfra-perspektiv knyttet til islam noe som kan være årsaken til at han føler et større ansvar for å distansere seg fra IS-terroristene. Det ble tydelig da jeg sammenliknet de andre elevytringene der elevene hadde et utenfra-perspektiv. De andre elevene snakket om islam og terror mer tilfeldig og sporadisk uten noe behov for å rettferdiggjøre seg selv eller religionen. Moulin (2011) forklarer hvordan elever må ta rollen som representanter for sin trostradisjon når religion tematiseres i undervisningen. Dette kan dermed være grobunn for fordommer og mangel på toleranse. Moulin (2011) presenterer videre at det er en mulighet at elevene ikke ønsker at religionen skal tematiseres i undervisningen fordi elevene kan oppleve frykt for å bli dømt, ikke bli akseptert eller bli utsatt for fordommer. Jeg observerte også at dette er reelt i Adnans tilfelle der frykten for å assosieres med terrorisme er til stede.

I sin avhandling intervjuet Everington (2014) elever med ulik religiøs tilknytning der en av elevene var muslimen Amir. Her viser Everington til hvordan Amir utfordrer negative holdninger overfor islam, og hvordan han tok på seg ansvaret for å lære andre elever om hans personlige forståelse av islam (s. 163). Da jeg studerte ytringen til Adnan, observerte jeg det samme mønsteret der han påtok på seg et ansvar for å fremstille islam som en fredelig religion. Begrepet *jihad* innenfor Koranen innebærer en helliggjørelse av krig for å fremme islamske verdier, men også et fokus på fredelig virkemidler for å oppnå sine mål på en hengiven måte (Vogt, 2009; Rian & Eidhamar, 1999). Slike begreper blir ofte omtalt i mediene og kan påvirke vår oppfatning av religion. Disse fremstillingene kan skape et negativt bilde av islam dersom man ureflektert og ukritisk godtar alle fremstillinger som presenteres. Rian & Eidhamar (1999) viser hvordan begrepet *islam* inneholder et vidt spekter av ulike undergrupper. Innenfor islam finnes alt fra liberale muslimer som innordner seg i demokratiske samfunn til ekstremistiske terrororganisasjoner (s. 204). Dermed kreves det at man utfordrer bildene som skaper stereotypier og er i stand til å reflektere over kultur og religion som noe annet enn fastsatte og låste kategorier eller «bokser».

Avstand fra krig og terror

Det neste sitatet er en spontan refleksjon fra Adnan uten at jeg stilte noe konkret spørsmål. Gjennomgående i intervjuet var Adnan opptatt av å skape avstand mellom terror og islam, som jeg skrev i avsnittene ovenfor. Ytringen kan være utfordrende å forstå, men jeg brukte tid på å lytte til intervjuet på lydfil flere ganger i etterkant slik at innholdet ble forståelig.

Adnan: «Også tror jeg dem bare sier sånn religion er egentlig bare ... de som skyter og sånn. Bare gjør det sånn at religionen blir bare ... Alle tror at religion bare er krig og dårlig. Og religion sånn at alle folk dreper hverandre og sånn. Og for eksempel det synes jeg er dumt at bare kommer og sier at dem er muslimer. At IS kommer og sier at vi er muslimer, og en annen kommer og sier vi er kristne og kommer og sier vi er jøder. Så vi kriger bare for det og sånn. Det synes jeg bare er dumt. Det er noen som tror dem er det, men egentlig er dem ikke det dem sier. Har dem en religion de som bare dreper folk og sånn. Jeg tror dem har ingen religion egentlig. Det står ikke for eksempel i Koranen at man skal drepe folk og sånn. Det står egentlig de muslimene. De som dreper folk er slemme folk. Egentlig har dem egentlig ingen religion. Folk som ingen liker og sånn.»

Adnan gir uttrykk for en bekymring for at folk skal forbinde religion med krig og konflikter, som det kommer frem i ytringen. I artikkelen av von der Lippe (2011) blir det presisert at fordommer overfor islam ofte er knyttet til terror, ekstremisme og fundamentalistisk religionsutøvelse der massemedia er et avgjørende medium. Dette kommer også frem i intervjuet med Adnan, og han markerer sterk avstand fra terrorisme. I tillegg uttrykker han at religion ikke burde utnyttes eller være årsak til krig og konflikt. Derimot var det ingen av de andre elevene som forsvarte sin egen religion eller livssyn. Dette viser at islam havner i en særstilling, og dette kan trolig forklares gjennom den moderne bruken av massemedier. Kun få minutter etter en terrorhandling, har elevene tilgang til denne informasjonen gjennom blant annet PC, iPad, TV og mobil.

Anker & von der Lippe (2015) gjennomførte intervjuer med 94 elever i videregående skole der temaet var terrorhandlingene i Oslo og Utøya. Et av aspektene som ble drøftet, var sammenhengen mellom religion og terrorisme. Her ble det reflektert over Anders Behring Breiviks hatefulle tilnærming til mennesker med tilknytning til islam, samtidig som begreper som *jihad* viste til Breiviks opprør mot samfunnet som i større grad har blitt flerkulturelt og flerreligiøst. Noen av informantene mente at ulikhetene mellom både kulturelle og religiøse

aspekter førte til at Breiviks oppfatning av «oss» og «dem» ble desto sterkere. Derimot ble Breiviks tilknytning til kristendom tematisert i beskjednen grad, mens islam ofte ble nevnt i spørsmålet om religion (s. 92). Dette aspektet ble også synlig i mitt materiale der elevene, inkludert Adnan, koplet temaet krig og terror til islamisme. Derimot var det ingen av elevene som refererte til andre religioner enn islam i forbindelse med temaet terror. Spørsmålet er om temaet *krig og konflikt og barn på flukt* med fokus på Syria farget elevenes forståelse.

4.3.2 Chan og Odin om terrorisme

Islam i søkelyset

Da jeg spurte Chan og Odin om hvordan de opplevde arbeidet med krig, konflikt og barn på flukt, la de spesielt vekt på temaet krig. Guttene snakket om Syria, og jeg spurte om de visste hva som foregikk i dette konfliktfylte området. Ut fra dette ble IS et naturlig samtaleemne i forbindelse med krig og konflikt. I denne sammenhengen reflekterte guttene over den økende rollen som IS har i dagens globaliserte verden.

Chan: «Og så har de der IS dukka opp plutselig. Men de har sikkert vært før.»

Chan responderte med at han synes det var interessant å lære krig, og dette ledet guttene inn på temaet om Syria og deretter IS. von der Lippe (2011) tar for seg hvordan elever mener at media vranger virkelighetsbildet, og hvordan dette skaper et skille mellom medias fremstilling og virkeligheten. I likhet med elevene i undersøkelsen til von der Lippe opplever jeg at media har et stort fokus på å knytte selvmordsbombing til islam. Dette kan påvirke hvordan vi ser på mennesker fra ulike religioner. Nicolaisen (2012) skriver om hvordan hinduer i Norge opplevde liten oppmerksomhet i media med tanke på Borgerkrigen på Sri Lanka i 2009, mens Gaza-krigen fikk stort fokus. Ut fra dette blir det tydelig at fremstillinger gjennom media påvirker både elever og voksne noe som gjør at man i verste fall bygger forestillinger som kun har grunnlag i stereotyper.

Marone (2013) presenterer studien om religiøse motivers rolle når man snakker om organisert vold og selvmordsangrep. Her tas det opp at en av de viktigste formene for voldsangrep er

selvmordsangrep i nyere tid, og mest av alt økningen av denne voldsformen etter flyangrepet 11. september 2001 i USA, som jeg skrev tidligere i kapittelet. Elevene som jeg intervjuet, er født på 2000-tallet, og dermed har de vokst opp under fremveksten av den moderne terrorismen. Dette kan også ha satt sitt preg på hvordan elevene opplevde sammenhengen mellom religion og terror. Trolig har elevene blitt eksponert for nyheter om islamske terroristgrupper siden starten av skoleløpet, og dette kan være en sentral faktor som påvirker deres opplevelse av andre mennesker, tilnærming til religion og kultur og ytringer om «oss» og «dem».

Mangfold innenfor religionen

For å følge opp refleksjonene om IS, tenkte jeg det var nyttig å utfordre Chan og Odin. Det er grunnen til at jeg spurte om de visste hva forkortelsen *IS* betød. På denne måten kunne jeg få i gang refleksjoner rundt skillet mellom islam og terror. I motsetning til Adnan ser Chan og Odin islam fra et utenfra-perspektiv noe som påvirker ytringen i høy grad.

Meg: «Men vet dere hva IS er?»

Chan & Odin i kor: «Islamsk stat.»

(...)

Odin: «Og de er slemme de.»

Chan: «Sånne terrorister.»

Meg: «Tror dere at alle muslimer er del av IS?»

Chan & Odin i kor: «Nei!»

Chan: «Det er sikker noen, kanskje noen. Kanskje tre stykker fra Norge som er med i IS. Det er noen.»

Både Chan og Odin visste hva IS-betegnelsen betød, og det var tydelig at de koplet IS til islam. I tillegg beskrev de IS som terrorister, og dermed opplevde jeg at det var relevant å spørre om de trodde at alle muslimer tilhørte IS. De forklarte at alle muslimer ikke tilhørte IS, men at det var et lite antall. På denne måten ble det tydelig at elevene, i likhet med elevene i undersøkelsen av Anker & von der Lippe (2015), ble ledet inn på temaet terror da de snakket om islam. Faren som oppstår når man ikke reflekterer over nyansene innenfor religionene, er at stereotyperende bilder blir styrende (Moulin, 2011). Chan og Odin snakket om nyansene

innenfor religionen, men Chan legger vekt på at noen terrorister har tilhørighet til islam. I dagens globaliserte verden har religiøse maktsentre blitt spredt, noe som har skapt et større mangfold innenfor kulturelle, religiøse og livsynsmessige tilnærminger (Hefner, 2013). På denne måten skapes desto større mangfold innenfor religionene noe som krever en større refleksjon over stereotypier, fordommer og oss-dem-tenkning som farger oppfatningen. Jo mindre fastlagte ideer formet av stereotypier, jo mindre tydelige grenser oppstår mellom hvem som er «vi», og hvem som blir «de andre».

Da jeg fordypet meg i globaliseringsdiskursen med fokus på krig og terrorisme, så jeg sammenhengen mellom globaliseringsprosessene og kategoriene «oss» og «dem». Globaliseringsprosesser innebærer at mennesker forflytter seg noe som fører til sammenslåing og splittelse av kulturelle og religiøse elementer. Dette skjer også gjennom økt tilgang til religiøse og kulturelle elementer gjennom internett. Gjennom disse virkningene kan grensene mellom «oss» og «dem», Vesten og Østen og islam og kristendommen minske. Ut fra dette vil det være et økende antall mennesker i samfunnet som kan være utfordrende å plassere innenfor disse to avgrensede kategoriene eller «boksene». Niemi (2003) forklarer hvordan kategorier har mer enn et deskriptivt innhold noe som viser at ulike begreper også har en normativ betydning. I denne sammenhengen kan begreper brukes for å markere politiske standpunkt og holdninger, og dette kan innebære at valg av begreper kan legge til rette for rasisme og diskriminering, som Niemi (2003) beskriver. På denne måten kan dem-kategorien skape en følelse av avstand til andre mennesker på et grunnleggende plan, til forskjell fra «oss» som har andre tilnærminger til livet. Dersom dette er tilfellet, kan oss-dem-perspektivet utnyttes for at mennesker sorteres ut fra hvem som er en del av fellesskapet og hvem som havner utenfor. Som jeg har skrevet flere steder i denne oppgaven, blir det avgjørende at skolen legger til rette for en opplæring der oss-dem-perspektivet anses som en ressurs. I tillegg burde positive holdninger fremmes slik at enkeltindivider og grupper ikke havner utenfor fellesskapet i samfunnet og i skolen.

5. Diskusjon

I denne delen av oppgaven skal jeg diskutere mine funn ut fra de fire posisjoneringene overfor det flerkulturelle og flerreligiøse. I tillegg presenterer jeg dette i et globalt perspektiv. Globaliseringen innebærer at situasjonen på nasjonalt og internasjonalt nivå, påvirker alle samfunn samt skolesituasjonen (Ragnarsdóttir & Schmidt, 2014). Hutchinson (2013) gjør rede for den teknologiske veksten de siste tiårene, og hvordan denne formen for kommunikasjon har ført en større tilknytning og avhengighet på tvers av landegrenser og verdensdeler. Cush & Robinson (2014) forklarer at globale prosesser gjør verdens forbindelser sterkere og mer sammenvevd, samtidig som viktigheten av plassering i verden minsker og geografiske landområder blir mindre viktig. Her skjer spredningen av praksiser, budskap og ideer i høy hastighet gjennom ulike medier (s.14). Dermed blir det relevant å studere hvordan disse verdensomspennende strømmingene påvirker hvordan barn og unge ytrer seg om kulturell diversitet, religion, livssyn, «oss» og «de andre».

Som jeg skrev i teorikapittelet, forklares *inkludering* som anerkjennelse av menneskers ulikheter slik at dette legger til rette for at alle kan delta i et fellesskap (UNESCO, 2003, s.7). I tillegg skal inkludering innebære at menneskelig mangfold blir sentralt, vektlegges, anerkjennes og behandles som en ressurs (Strømstad, Nes & Skogen, 2004). Jeg ser materialet i lys av inkluderingsperspektivet fordi jeg gjennomgående drøfter hvordan religions- og kulturmangfoldet behandles. I denne sammenhengen drøfter jeg om mangfoldet behandles som en ressurs og en berikelse og om tilnærmingen til «de andre» er preget av empati, forståelse og respekt slik at alle kan delta i fellesskapet i skolen og samfunnet.

Jeg mener det blir relevant å diskutere elevenes posisjoneringer ut fra et globalt perspektiv fordi globalisering kan forklares som en prosess som gjør samfunn flerkulturelle. Dette blir relevant i sammenhengen av internasjonale dager fordi det flerkulturelle og flerreligiøse eksponeres tydelig gjennom ulike elementer. I tillegg mener jeg at ytringer kan vise hvordan elevene selv opplever den flerkulturelle opplæringen, og hvordan globale virkninger farger holdninger og verdier overfor diversitet og oss-dem-tanken. Et gjennomgående tema i min forskningsprosess ble oss-dem-perspektivet, og i denne sammenhengen ble globaliseringsperspektivet spesielt fremtredende. Ved at alle samfunn blir flerreligiøse og

flerkulturelle, kan man stille spørsmål om hvem som tilhører kategorien «oss», og hvem plasseres i kategorien «de andre»? Ut fra mine funn kan jeg ikke komme med et konkret svar på hvilke faktorer bestemmer hvem som er en del av «oss», men jeg har presentert ulike aspekter som elevene referer til i ytringene. Her ble alt fra kultur, religion og språk tematisert.

Som jeg har nevnt gjennomgående i min oppgave, har ikke mitt mål vært å plassere elevene innenfor en avgrenset posisjonering. Derimot har jeg vist hvordan elevene beveger seg på tvers av de ulike posisjoneringene i samtalen om «oss» og «de andre». Selv om elevene uavhengig av hverandre har bestemte bilder eller tanker om hvem «de andre» er, opplevde jeg ingen negative holdninger overfor det flerkulturelle og flerreligiøse. Derfor har det vært viktig å ikke fremstille ytringene på denne måten. Derimot hadde alle informantene en empatisk holdning overfor «de andre» med spesielt fokus på flykninger fra Syria. Siden temaet for FN-arbeidet omhandlet *krig, konflikt og barn på flukt*, kan dette være en faktor som påvirket elevenes ytringer i høy grad.

5.1 Vestligorientert posisjonering

Fire av elevene kom med utsagn som jeg fortolket som vestligorienterte. Som jeg har vist i analysekapittelet, gjaldt dette intervjuet med Iselin og Ester og intervjuet med Chan og Odin. I mine analyser kommer oss-dem-perspektivet tydelig frem innenfor de vestligorienterte ytringene. Dermed ble det relevant å definere hvem som var «de andre» i disse refleksjonene. Da jeg analyserte ytringene, opplevde jeg ikke at skille mellom «oss» og «de andre» var basert på negative holdninger, og derfor har det vært viktig for meg å ikke fremstille disse ytringene som negative. Da elevene snakket om «de andre», fortolket jeg ytringene som empatiske og positive, men elevene drøfter noen problematiske aspekter i sammenheng med «de andre». Flere av elevene reflekterte over utfordringer angående språkbarrierer, og dette mente de at kunne lede til misforståelser. Dermed kan det norske, europeiske og vestlige oppfattes som normen eller standarden, slik som elevene gir uttrykk for. Dette viser ikke at elevene har negative holdninger overfor det flerkulturelle, men at de opplever utfordringer med å kommunisere med elever som ikke snakker norsk. Dermed kan man tydelig se eksempler på hvordan skillet mellom «oss» og «dem» kan oppstå selv om negative holdninger ikke er grunnlaget.

Et spørsmål som dukket opp da jeg analyserte mitt materiale var; «Hva kunne man si om markeringen av FN-dagen dersom arrangementet la opp til at flertallet av ytringene befant seg innenfor den vestligorienterte posisjoneringen?». Med uttrykkene «de kulturelle, språklige og religiøse andre» eller «de andre» refererer jeg til individer og grupper som representerer noe annet enn majoriteten. Majoriteten i denne sammenhengen er det norske, kristne, hvite og vestlige, slik McLaren beskriver (McLaren i von Brömssen, 2012). På den andre siden markerte elevene et tydelig skille mellom «oss» og «de andre» ved å referere til språk, religion og kultur, slik som jeg har vist i analysekapittelet. Dette kommer blant annet frem i ytringen til Iselin; «Jeg ... Før så tenkte jeg liksom at de hadde det bra, de trenger ikke komme hit. Det gidder jeg ikke, for da kan det hende det kommer noen nye som ikke snakker norsk til nabolaget.»

Dersom alle elevytringene hadde klassifisert som vestligorienterte, kunne trolig organiseringen av internasjonale dager bidratt til at elevene opplevde et større skille mellom «oss» og «de andre». Dersom oss-dem-perspektivet oppfattes som en ressurs og en berikelse på skolen og blant elevene, vil de vestligorienterte ytringene ikke være skadelig. De vestligorienterte ytringene var preget av positive holdninger til det flerkulturelle og flerreligiøse, og dermed kunne jeg ikke se at oss-dem-perspektivet var negativt ut fra mitt materiale. McLaren påpeker at denne posisjoneringen skaper en distanse mellom det vestlige og «det andre», og «de andre» skal kun assimileres inn i den vestlige standarden (McLaren i von Brömssen, 2012). På denne måten får «det andre» i verste fall lavere verdi, mens det vestlige idealet blir opphøyet. Dersom disse tankene styrer tilnærmingen til «oss» og «dem», kan derimot oss-dem-perspektivet i verste fall føre til diskriminerende, stigmatiserende og assimilerende prosesser, holdninger og praksiser.

Jeg kategoriserte også flere ytringer innenfor de andre posisjoneringene, og dette viser at elevene ikke var enstydige og fastlåste innenfor en posisjonering. Den vestligorienterte posisjoneringen vektlegger det monokulturelle og fremmer majoritetskulturens verdier, slik som McLaren forklarer (McLaren i von Brömssen, 2012). Dersom FN-dagen hadde lagt opp til at elevene kun posisjonerte seg vestligorientert, kunne arbeidet hatt negativ effekt med tanke på anerkjennelse av kulturelle ulikheter og respekt for medmenneskers kulturelle kapital.

Hvis målet for opplæringen kun blir at minoriteten skal assimileres inn i majoritetskulturen, vil den kulturelle kapitalen til minoritets elever undertrykkes. Det kan signalisere at majoritetskulturen har større verdi, og dette er en av de negative virkningene av den vestligorienterte tilnærmingen. I denne sammenhengen blir ikke-vestlige kulturer fremstilt som fremmede og eksotiske, og grensen mellom «oss» og «dem» blir mer tydelig. Som jeg skrev i det innledende kapitlet, kritiserer Øzerk (2008) de internasjonale markeringene fordi dette skaper et negativt skille mellom majoritet og minoritet. I denne sammenhengen blir majoriteten oppfattet som standarden der det norske er det «riktige», mens «de andre» skal tilpasse seg majoriteten. Dette viser at internasjonale dager i grunnskolen kunne hatt en negativ effekt på både elever og skolekulturen dersom alle elevytringene kunne kategoriseres som vestligorienterte.

5.2 Kulturøytral posisjonering

Fire av elevene befant seg innenfor den kulturøytrale posisjoneringen i enkelte ytringer. I disse ytringene er oss-dem-perspektivet også tilstede i likhet med de vestligorienterte ytringene. Derimot gjorde materialet meg oppmerksom på at verdier som likeverd, rettigheter og rettferd gjennomsyret refleksjonene. I ytringen «Dem er ikke så forskjellige på en måte ... dem er mennesker dem og. Men dem er annerledes på en bra måte.» påpeker eleven at likheten mellom mennesker er avgjørende og sentral. Ytringen legger også fokus på ulikheter mellom mennesker, og denne ulikheten har grunnlag i religion, språk og kultur ut fra konteksten av samtalen. Ytringen kunne også blitt plassert innenfor den kulturfokuserte posisjoneringen, men jeg forsto eleven slik at likeverdighetsprinsippet hadde større betydning.

Selv om den kulturøytrale posisjoneringen kan virke ideell med sitt fokus på likeverd, rettigheter og likhet, er den ikke enstydig positiv, som McLaren beskriver. Religion, kultur og språk blir ikke viktig innenfor denne posisjoneringen, og menneskers særegenheter og behov får ingen oppmerksomhet eller anerkjennelse (McLaren i von Brömssen, 2012). Etter at jeg hadde drøftet funnene mine i lys av den vestligorienterte posisjoneringen, tenkte jeg; «Hva kunne man si om markeringen av FN-dagen dersom flertallet av ytringene var kulturøytrale?». Hvis dette hadde vært tilfellet, kunne elevene opplevd at deres kulturelle og religiøse bakgrunn ikke ble gitt noen verdi. Når elevenes særegenheter og behov ikke møtes i

skolehverdagen, kan dette forklares som manglende tilpasset opplæring (Håstein & Werner, 2014, s. 53). I dette tilfellet behandles elevene ikke som enkeltindivider, men blir kun en del av mengden. Om dette er en del av skolens kultur og organisering, kan elevene oppleve at deres kulturelle og religiøse bakgrunn undertrykkes. Dette kan både resultere i at elevenes utvikling hemmes, samtidig som det kan hemme skolens inkluderende arbeid (von Brömssen, 2012).

Ifølge McLaren innebærer den kulturnøytrale posisjoneringen at mennesker ikke opplever at den kulturelle kapitalen blir anerkjent. På denne måten blir mennesker nøytrale skikkelser der bakgrunnen ikke blir synlig eller viktig. Det positive aspektet ved denne posisjoneringen er at alle opplever likeverd og like rettigheter uten at noen settes over andre på bakgrunn av kulturelle, språklige, etniske eller religiøse ulikheter (McLaren i von Brömssen, 2012). Banks (1989) tar for seg begrepet *rettferdig pedagogikk*, og dette innebærer en tilpasning slik at alle elevene opplever læringsutbytte og sosial tilhørighet uavhengig av etnisk opprinnelse, kulturelle og religiøse referanser, kjønn og gruppetilhørighet (s. 23). Disse aspektene er relevante å diskutere fordi det kan være enkelt eller opplagt å tenke at den kulturnøytrale posisjoneringen er den «riktige» og «positive» tilnærmingen siden den fremmer likhet og rettferd. Dermot kan elever oppleve undertrykkelse og at enkeltbehov ikke blir møtt dersom skolen arbeider med utgangspunkt i en kulturnøytral tilnærming. Dette innebærer at FN-dagen potensielt kan føre til undertrykkelse og manglende tilpasset opplæring dersom alle ytringene er kulturnøytrale.

5.3 Kulturfokusert posisjonering

Et gjennomgående tema i mine intervjuer var spørsmålet om språk, religion, kultur og nasjonalitet. Elevene fokuserte spesielt på religion og kultur, og dette kommer eksplisitt frem for å forklare skillet mellom «oss» og «dem». Både i intervjuet med Chan og Odin, Tida og Elisabet og Iselin og Ester ble fokuset på religion og kultur spesielt omtalt. Tidligere i oppgaven viste jeg hvordan elevene ytret seg innenfor den vestligorienterte posisjoneringen. Her drøftet elevene noen utfordringer med forholdet mellom «oss» og «dem» som blant annet

omhandlet språkbarrierer og kulturforskjeller. Ytringene innenfor den kulturfokuserte posisjoneringen, som fokuserer på elementer som kultur, religion og språk, kan dermed være problematisk å skille fra de vestligorienterte ytringene. I min oppgave har jeg skilt disse to tilnærmingene ved at de vestligorienterte ytringene fremmet tanker om at det norske, europeiske og vestlige fremstilles som standarden for alle mennesker. Innenfor de kulturfokuserte posisjoneringen har jeg plassert ytringer som tematiserer kulturforskjeller. Det som derimot skiller de kulturfokuserte ytringene fra de vestligorienterte i denne oppgaven, er at elevene forsøkte å forstå situasjonen til «de andre». Dette kom frem i utsagn som «De var nok litt usikre på hvordan de skulle være og sånn». Her fortolker jeg de kulturfokuserte ytringene som mer empatiske enn de vestligorienterte ytringene fordi målet til den vestligorienterte posisjoneringen blir å markere et skille mellom mennesker fremfor å fokusere på likheter.

Den største andelen av ytringene plasserte jeg innenfor den kulturfokuserte posisjoneringen. Arrangeringen av FN-dagen har ofte stort fokus på språk, kultur og religion, og dermed er det naturlig at elevene reflekterer over dette. Innenfor den kulturfokuserte posisjoneringen la elevene stor vekt på religion. Flere elever refererte til «de andres religion» i denne sammenhengen, mens Elisabeth også refererte til egen religiøs tilknytning. I likhet med ytringene innenfor den vestligorienterte posisjoneringen tematiserte de kulturfokuserte ytringene oss-dem-perspektivet i høy grad.

Honneth setter fokus på at anerkjennelsen er avgjørende for at mennesket skal kunne realisere seg selv og for å skape en forståelse av seg selv som likeverdig med andre mennesker (Honneth i Kermit, 2012, s. 42). Dermed er anerkjennelse av kulturell kapital grunnleggende for at individet skal oppleve like muligheter, positiv selvvurdering og glede ved andres likheter, ifølge Honneth (Honneth i Gitz-Johansen, 2009, s. 401). I denne sammenhengen tenker jeg at anerkjennelse av egen personlighet og kulturell kapital påvirker evnen til å sette pris på et kulturelt mangfold. Anerkjennelse kan også kalles et grunnleggende behov, og uten dette vil man ikke kunne oppnå tillit til seg selv og andre, respekt for eget liv og opplevelsen av at andre verdsetter oss (Unneland, 2012). I ytringen «Jeg synes det er veldig morsomt å høre på andre religioner siden at jeg er Jehovas vitne, og da synes jeg det veldig fint.» kommer det eksplisitt frem at eleven anerkjenner religiøs og livsynsmessig diversitet. Eleven Elisabeth referer til sin egen religiøse tilknytning og setter denne i sammenheng når hun tar for seg et

religiøst mangfold. Dermed fremmer Elisabeth ikke bare viktigheten av at «de andres» religion eller livssyn skal respekteres, men legger vekt på at hennes egen religion burde anerkjennes. Utfordringen ved oss-dem-perspektivet oppstår når man identifiserer «de andre» og legger vekt på at det er «deres religion» og at negative holdninger og avstand til andre mennesker er grunnlaget.

Hva kunne man si om det internasjonale arbeidet og FN-dagen dersom alle elevenes yringer var kulturfokuserte? Elisabeth snakket om egen religiøs tilknytning og reflekterte over andres religion. I denne sammenhengen syntes hun det var interessant å lære om religioner og livssyn som var annerledes enn hennes egen. Dette viser at Elisabeth har positive holdninger overfor det flerreligiøse og flerkulturelle fordi hun eksplisitt forklarer at det er positivt at mennesker er ulike. Dersom alle elevene hadde delt oppfatningen til Elisabeth om at mangfoldet beriker skolekulturen, hadde den kulturfokuserte posisjonen vært ideell. På den andre siden tenker jeg at dette er urealistisk siden elevene har ulike tilnærming til kultur og religion. Samtidig har elevene med seg et mangfold av oppfatninger og ideer, bakgrunnskunnskaper, erfaringer og tilnærminger. Ut fra dette blir skolens oppgave å spre positive holdninger til mennesker med ulike religiøse, kulturelle og språklige bakgrunner slik at oss-dem-perspektivet blir en berikelse.

5.4 Kristisk posisjonering

Kritisk tenkning er en egenskap som ofte fremmes i utdanningsammenhenger, slik jeg har erfart. Kritisk tenkning handler ikke om å kritisere religion og livssyn i negativ forstand, men å fremme kunnskap om religioner, visdom og utvikling av engasjement i opplæringen. Det blir også avgjørende å gi et sant og troverdig bilde av menneskers livsoppfatning (Wright, 2003). En kritisk tilnærming skal utforske religion og livssyn i en vid kontekst der man vurderer betydningen for enkeltmennesker og grupper, kulturell forankring og historisk påvirkning. Derfor er denne tilnærmingen ikke synonymt med kritikk av religion som fremmer anti-religiøse verdier (Andreassen, 2012). Det vil si at informantene ble plassert innenfor denne kritiske posisjonen uten at de hadde kritisert mennesker med andre religioner eller

livssyn enn majoriteten. Derimot handler denne tilnærmingen om å kritisere prosesser som hemmer aksept av kulturelt og religiøst mangfold, slik som jeg beskrev i teorikapittelet.

Jeg har valgt å plassere to samtaler innenfor den kritiske posisjoneringen. Odin og Chan reflekterte over viktigheten av å inkludere andre barn i leken, mens Iselin og Ester mente det var viktig å lære mer om «de andre» for å forebygge mobbing. Begge disse samtalene kan være uttrykk for refleksjon om at enkeltindivider eller grupper kan havne på utsiden av et fellesskap. Selv om elevene ikke er kritiske, drøfter de ulike aspekter som kan øke deltakelse og inkludering i skolehverdagen. Ut fra dette tolket jeg utsagnene som et uttrykk for å analysere, redusere og hindre stereotypering og diskriminering. Dette er i tråd med McLarens presentasjon av den kritiske posisjoneringen (McLaren i von Brömssen, 2012). Dette ble tydelig i blant annet ytringen «Ja, for må jo ta med alle i leken uansett da. Når de kommer, så må vi jo være veldig snill mot de, for vet jo ikke hva de har gått igjennom liksom. Kan jo ha gått gjennom mye rart, de.» Eleven fokuserer på at det er viktig at alle skal kunne delta i aktiviteter uavhengig av kulturell og religiøs bakgrunn.

I analyseprosessen erfarte jeg at den kritiske tilnærmingen skilte seg fra de tre andre posisjoneringene. Ytringene innenfor den vestligorienterte-, kulturenøytrale- og kulturfokuserte posisjoneringen tematiserte perspektivet om «oss» og «dem» i høy grad ved hjelp av religion, kultur og språk. På den andre siden viste ytringene innenfor den kritiske posisjoneringen refleksjon rundt mennesker som potensielt kan falle utenfor fellesskap i skolen. På grunn av dette oppfatter jeg den kritiske posisjoneringen som et mål for internasjonale dager, mens de tre andre posisjoneringene kan fremstå som ulike tilnærminger til kultur og religion. Som jeg skrev tidligere, påpeker von Brömssen (2012) at skolen skal fremme aksept for kulturelt mangfold, likeverdighet og retten til å delta i et fellesskap. Dette kom til uttrykk i de to samtalene som ble plassert innenfor den kritiske posisjoneringen, og dette viser at arrangementer, som FN-dagen, kan oppmuntre til refleksjon rundt disse aspektene.

5.5 Hvem er «vi», og hvem er «de andre»?

Et av de mest sentrale perspektivene som jeg har tematisert i min oppgave, er definisjonene av «oss» og «dem». Grunnen til at jeg har viet et delkapittel til oss-dem-perspektivet, er fordi dette ble sentralt i både de vestligorienterte-, kulturenøytrale- og kulturfokuserte ytringene. Elevene tok selv opp mange temaer som var koplet til oss-dem-perspektivet, og derfor har temaet fått stor plass i denne oppgaven.

Christie (2003) forklarer at mennesker ikke kan oppfatte virkeligheten uten kategorier eller «bokser» å plassere fenomener innenfor, og disse kategoriseringene kan avgjøre hvordan vi forstår verden. Derimot må vi utvikle evnen til å tenke utenfor «boksene» siden man ofte opplever at fenomenene ikke passer inn i de forhåndsgitte kategoriene. I ytringen «Jeg ... Før så tenkte jeg liksom at de hadde det bra, de trenger ikke komme hit. Det gidder jeg ikke, for da kan det hende det kommer noen nye som ikke snakker norsk til nabolaget.» blir oss-dem-perspektivet spesielt fremtredende. Denne ytringen tok jeg for meg i analysekapittelet om vestligorientert posisjonering og presenterte idéen om at ingen kulturer er homogene. Siden ingen mennesker befinner seg i et vakuum uten ytre påvirkning, mener jeg at det blir desto viktigere å bryte opp de fastlagte rammene som skaper «oss» og «dem». I noen situasjoner vil man dermed kunne oppleve at noen mennesker kan være umulig å plassere innenfor disse to definisjonene. Med dette som utgangspunkt drøfter jeg to aspekter som ble relevante i mitt datamateriale; *Muslimer som religiøse og kulturelle andre* og *Jehovas vitner i skolen*.

5.5.1 Muslimer som religiøse og kulturelle andre

I samtalene om «oss» og «de andre», oppsto det et skille mellom elever med kulturell eller religiøs tilknytning til kristendommen, mens «de andre» var muslimer. Når jeg refererer til elever som har tilknytning til kristendommen, omtaler jeg elevene som var sekulære eller ikke-troende, men med kulturell tilknytning til kristendommen. I tillegg er elever som regnet seg selv som kristne og Jehovas vitner medregnet. Oss-dem-perspektivet i sammenheng med islam ble synlig i flere ytringer, og som et eksempel trekker jeg frem Iselin. Hun forklarte at «Det er

mange fra Syria her på den skolen her. Og vi må respektere at dem tror på noe helt annet.» da hun ble spurt om viktigheten av å respektere andres religion og livssyn.

I likhet med andre religioner har også islam en indre variasjon. Innenfor denne religionen finnes alt fra streng, fundamentalistisk og ortodoks tilnærming og til mer liberal eller sekulær livstolkning med en praksis tilpasset samfunnet de befinner seg i (Rian & Eidhamar, 1999). Bendixsen (2013) presenterer en ny form for islam der muslimer som flytter til Europa tar vare på islamsk kultur, samtidig som de tilpasser seg normene i landene de kommer til. I denne interaksjonen kan det oppstå en kategori i mellom «vi» som er kristne og «de» som er muslimer. Denne nye formen for Euro-islam, som Bendixsen (2013) beskriver, kan være utfordrende å plassere i de to kategoriene. Dermed oppstår spørsmålet om de europeiske muslimene tilhører oss- eller dem-kategorien i elevytringene i mitt materiale. Özyürek (2009) skriver om utfordringene en religiøs gruppe mennesker møter som flytter fra det religiøse sentrumet for å innordne seg i et nytt samfunn som minoritet. Eksempelet som Özyürek anvender, Alevier, er en gruppe muslimer som har forent europeiske verdier og tyske skikker med sin islamske tilknytning. Det er i slike tilfeller at «oss-dem»-problematikken blir sentral. Er europeiske muslimer en del av «vår kultur» eller er disse menneskene en del av «de religiøse og kulturelle andre» med andre verdier, holdninger og livsforståelse? I mitt materiale siktet de norskfødte elevene til Adnan i mange sammenhenger da de drøftet temaer knyttet til «de andre».

Ut fra mitt materiale var islam et skille mellom «oss» og «dem». I tillegg er Adnan muslim samtidig som han snakket norsk. Likevel refererte flere av de andre elevene til han da de snakket om «de andre». Skolen hadde også flere nyankomne elever fra Syria, men disse ble ikke nevnt. Veselič (2013) viser hvordan minoriteter som hui-folket, en muslimsk gruppe i Kina, havner i konflikten mellom å bli assimilert og sekularisert av samfunnet og å bli separert fra det religiøse sentrumet. Spørsmålet dreier seg om muslimske mennesker skal måtte assimileres inn i europeisk kultur og separeres fra det muslimske sentrumet for å kunne bli en del av «oss», eller om muslimer har et selvskrevet medlemskap i dem-kategorien med grunnlag i trostradisjon.

I denne sammenhengen er det relevant å drøfte aspektet om stereotyper. Pandolfo (2009) redegjør for spenningen mellom Europa og den muslimske verden. Her blir det presisert at

islam ikke kun er en trostradisjon for religiøse fundamentalister og «ledere med skjegg», men også at det eksisterer muslimske mennesker i fattigdom og nød. Mangfoldet innenfor religionen kan gi et mer nyansert og komplekst bilde av mennesker med tilknytning til en religion eller et livssyn, og dette kan minske behovet for å kategorisere noen innenfor «oss» eller «dem». Selv om islam og kristendom er to religioner som kan skape oss-dem-perspektivet, blir det avgjørende å se enkeltmennesker som faller mellom flere kategorier eller «bokser». Ut fra dette kan man spørre seg om et menneske som er født i et muslimsk land, med muslimsk familie, oppvokst i Norge, føler tilknytning til «norsk kultur» og snakker flere språk tilhører «oss» eller «de andre». Hvem skal avgjøre hvem som kan ta del i kategorien «oss», og er det bestemt på forhånd hvem som ikke har en selvskrevet plass innenfor oss-kategorien? Det kan være relevant å reflektere over disse aspektene slik at man kan tilpasse opplæringen og anerkjenner alle elevers kulturelle kapital. I denne sammenhengen tenker jeg at den norsk-afghanske eleven Adnan trenger anerkjennelse for sin bakgrunn som er preget av ulike språklige, religiøse og kulturelle elementer.

Gjennom intervjuet med Adnan og Elias brukte Adnan ikke definisjonene «oss» og «dem» overhode. Derimot posisjonerte de andre elevene seg ved å identifisere «de andre», som jeg presiserte gjennom analysekapittelet. De andre elevene refererte til Adnan i sammenheng med andre religioner og livssyn, mens han selv ikke identifiserte noen «religiøse andre». Han refererte kun til terrorister, som han mente brukte religion som en rettferdiggjørelse av terrorhandlinger. Man kan spørre seg om årsaken er at Adnan, som representerer en språklig, religiøs og kulturell minoritet, ser seg selv som en del av «de andre». Ved at Adnan gjentatte ganger refererte til i sammenheng med «de andre» i intervjuene med elevene, viser dette at konteksten av FN-dagen skapte et skille mellom majoritetskulturen og muslimske elever. Dette blir også tydeligere ved at Chan, som omtaler seg som halvt buddhist og halvt kristen, ikke nevnes i noen sammenhenger. I mitt materiale viser dette at «de andre» blir identifisert gjennom både språk, religion og kultur, og i denne oppgaven ble muslimer identifisert som «de andre».

5.5.2 Jehovas vitner i skolen

Jehovas vitner er en religiøs gruppe som i stor grad er representert i min forskningsprosess. Av mine åtte informanter hadde tre av dem tilknytning til denne kristne gruppen. En av elevene kan beskrives som svært hengiven til sin religion og var tydelig stolt av sin tilhørighet til Jehovas vitner. En annen av elevene var svært liberal og deltok som oftest i bursdagsfeiringer og halloween-fester. Den tredje eleven hadde en mor som var Jehovas vitne og en far som ikke var troende. Derimot hadde denne eleven tatt et bevisst valg og valgt tilhørigheten til Jehovas vitner. Innenfor gruppen av elever med tilhørighet til Jehovas vitner blir variasjonen tydelig i min forskning der de tre elevene hadde en svært ulik tilnærming til den samme religiøse gruppen. Dette kan også vise hvor problematisk det kan være å støtte seg på stereotypier når mitt begrensede materiale viser et relativt bredt spekter av tilnærminger innenfor en mindre religiøs gruppe.

En problemstilling som jeg ofte har opplevd i skolen, omhandler tilpasning av undervisningen slik at barn som er Jehovas vitner kan delta i oppøringen på lik linje med alle andre. Sødal (2009a) drøfter hvordan Jehovas vitner forholder seg til utdanningssystemet. Jehovas vitner fremmer verdien av utdanning og oppfordrer medlemmene til å ha et velfungerende samarbeid med skolen. På den andre siden er gruppen skeptisk til visse fagområder og sosial påvirkning fra andre, som kan gi et feil bilde av virkeligheten ut fra Jehovas-vitne-perspektiv (Sødal, 2009a, s.86). I tillegg ønsker familier som er Jehovas vitner ofte at barna ikke deltar i høytidelige, nasjonale eller religiøse markeringer (Winje, 2007). FN-dagen er et eksempel på en slik markering. Dersom organiseringen av slike dager ikke blir tilpasset til fordel for Jehovas vitner, kan arrangementet i seg selv oppleves som ekskluderende. I verste fall kan elevene føle at han eller hun må velge mellom å være en del av klassefellesskapet og distansere seg fra egen religiøs bakgrunn og å stille seg utenfor samholdet i klassen til fordel for religionen i hjemmet. Skolen skal tilpasse opplæringen, inkludert arrangementer som FN-dagen, fordi elever ikke skal trenge å måtte velge mellom å være en del av klassens fellesskap og tilfredsstille foreldrenes ønsker om religion. I mitt forskningsprosjekt var derimot FN-markeringen tilpasset elevmangfoldet slik at alle elevene, uavhengig av språk, kultur eller religion, kunne ta del.

Ved at barn med tilknytning til Jehovas vitner opplever at visse aspekter ved skolen er problematisk, kan dette føre til at de havner på utsiden i noen sammenhenger. Dette kan både skje ved at skolen ikke klarer å tilrettelegge opplæringen tilstrekkelig, men også fordi Jehovas vitner stiller seg selv utenfor fellesskapet. Repstad (2009) kategoriserer Jehovas vitner som en sekt, og det innebærer aktiv deltakelse innenfor avgrensede trossamfunn (s. 62-63). Gjennom masteroppgaven har jeg anvendt begrepet *religiøs gruppe* fremfor *sekt* fordi jeg assosierer sekt-begrepet som mindre positivt. Kværne (2009) skriver at en sekt kan forstås som en motsetning til folkekirken, og det innebærer et strengere krav til medlemskapet. I denne sammenhengen må medlemmene rette seg etter bestemte tanker, ideer og praksiser som sekten mener at majoriteten av den religiøse trostradisjonen har tapt. I tillegg beskriver Repstad (2009) et skeptisk forhold mellom Jehovas vitner og samfunnet forøvrig. Jehovas vitner omtaler seg selv også som den kristne tradisjonen med den eneste religiøse sannheten (Repstad, 2009; Sødal, 2002). Dermed tegnes det tydelige skiller mellom mennesker som er medlemmer av den religiøse gruppen og de som er utenfor.

Mens Adnan representerte islam, tilhørte Elisabeth, Elias og Ester Jehovas vitner. Selv om de tre elevene hadde tilknytning til denne kristne gruppen, hadde de ulik tilnærming, som jeg har skrevet ved flere sammenhenger. Disse tre elevene var satt sammen i intervjuer med elever som ikke var Jehovas vitner i intervjusituasjonen. Elisabeth ble intervjuet sammen med Tida, Elias sammen med Adnan og Ester sammen med Iselin. Det som var påfallende, var at hverken Tida, Adnan eller Iselin kategoriserte de tre Jehovas vitnene som «de andre» selv om de tilhørte en mindre religiøs gruppe. Derimot var det et flertall av elevene, også inkludert Odin og Chan, som kategoriserte Adnan som en av «de andre». Her kan den religiøse tilknytningen ha vært en avgjørende faktor. Elisabeth og Ester definerte «de andre» ved flere anledninger i ytringer som «De var nok litt usikre på hvordan de skulle være og sånn. Det er litt skummelt å komme til et helt nytt land hvor alle er forskjellige liksom da.». Som jeg skrev tidligere i oppgaven, kan barn av Jehovas vitner være i fare for å havne utenfor i ulike sammenhenger. Dermot la konteksten av FN-dagen til rette for at disse tre elevene, som var Jehovas vitner, automatisk havnet innenfor oss-kategorien. Dette viser at markeringen av FN-dagen på denne skolen tegnet en tydelig grense mellom «oss» og «dem», men at disse grensene ikke nødvendigvis er negativ, diskriminerende eller «skadelig».

6. Avslutning

I denne siste delen av oppgaven går jeg tilbake til problemstillingen som er: *«Hvordan ytrer barneskoleelever seg om det flerkulturelle og flerreligiøse i sammenheng med internasjonale markeringer i grunnskolen?»*

6.1 Oppsummering av diskusjonen

I mitt arbeid har jeg fått innsikt i hvordan elever kan oppleve markeringen av de internasjonale dagene, og hvordan elever kan ytre seg om det flerkulturelle og flerreligiøse. I tillegg har det sosiokulturelle perspektivet i samhandling med tilpasset opplæring og inkludering gitt meg en videre forståelse av markeringen av FN-dagen. Skoug (1989), Øzerk (2008) og Hoffman (1996) legger vekt på negative konsekvenser ved organiseringen av internasjonale markeringer, mens Niemi, Kuusisto & Kallioniemi (2014) og Niemi & Hotulainen (2016) fremmer positive og oppbyggende perspektiver, som jeg presiserte i det første kapittelet. Ved at elevytringene beveger seg på tvers av ulike tilnærminger, blir det tydelig at spørsmålet om internasjonale dager og oss-dem-perspektivet er komplekst. Siden antallet ytringene var jevnt fordelt utover de fire ulike posisjoneringene overfor det flerkulturelle og flerreligiøse, kan det være problematisk å stadfeste om internasjonale dager har en enstydig positiv eller negativ effekt, slik som flere forskere gir inntrykk av. Dermed vil jeg påstå at mine funn gir et nyansert bilde av hvordan elever kan ytre seg om religion og kultur der internasjonale markeringer danner rammene.

Internasjonale markeringer kan opptre på ulike måter avhengig av skolens organisering og gjennomføring. Mange skoler legger stor vekt på disse arrangementene, mens andre skoler ikke markerer dette på fast basis. Ut fra dette tenker jeg at refleksjonen rundt organiseringen er det sentrale i dette arbeidet. Som det kom frem i mitt empiriske materiale, flyttet FN-dagen grensen for hvem som var en del av oss-kategorien, og dette understreker kompleksiteten ved arrangementen av internasjonale markeringer. Den muslimske eleven Adnan ble en del av «de andre» i mitt materiale, mens de tre Jehovas vitnene Elisabeth, Elias og Ester ble sett på som en del av «oss». Dette viser at organiseringen av de internasjonale dagene inkluderte elever

innenfor oss-kategorien, som potensielt kan falle utenfor fellesskapet dersom skolen ikke tilpasser opplæringen. Dette blir spesielt viktig siden elever som tilhører Jehovas vitner, ikke deltar i arrangementer som potensielt kan å på bekostning av troen. Dersom skolene ikke tar hensyn til mangfoldet av religiøse og livssynsmessige tilhørigheter, kan enkeltelever og grupper oppleve krenkelse og diskriminering. Det vil si at dersom skolen hadde organisert en FN-dag som ikke tok hensyn til Jehovas vitner, hadde arrangementet ekskludert disse elevene fra opplæringen.

Selv om oss-dem-kategoriene hyppig anvendes i tre av de fire elevintervjuene, opplevde jeg ingen negative innvendinger eller holdninger mot «de andre». Derimot ytret informantene seg på en respektfull måte, og dette viser at elevene opplevde kultur-, språk- og religionsmangfoldet som en berikelse. Hvis dette er tilfellet for flertallet av elevene, er oss-dem-betegnelsene ikke problematisk siden ingen elever oppleves som mindre verdig enn andre. Derimot kan «oss» og «dem»-kategoriene anvendes som negativt dersom den ene kategorien forbindes med det rette, sanne og styrende og den andre blir mindreverdige. Dette vil være faren ved en FN-markering som ikke aktivt arbeider med gode holdninger overfor kulturelt og religiøst mangfold. I denne sammenheng kan skolens organisering og arbeid for en inkluderende skolekultur være en avgjørende faktor. UNESCO (2003) og Booth & Ainscow (2001) setter fokus på at skolene må utvikle strategier og praksiser som fremmer en inkluderende kultur som legger vekt på at diversitet anerkjennes.

Dersom mangfold og ulikheter behandles som ressurser og skolen arbeider aktivt med å legge til rette for dette, mister oss-dem-perspektivet den negative virkningen slik materialet mitt viser. Ut fra denne oppgaven vil jeg konkludere med at perspektivet som tematiserer «oss» og «dem» er komplekst, i likhet med selve FN-organiseringen. Hvis mangfold, det flerkulturelle og flerreligiøse og ulikheter forbindes med positive holdninger, kan internasjonale dager både være læringsfremmende, men også gjøre elevene bevisste når de reflekterer over aspektet om «oss» og «de andre». Dermed har materialet gitt meg forståelsen av at oss-dem-perspektivet ikke er skadelig så lenge man formidler positive holdninger. Derimot vil oss-dem-perspektivet i verste fall være skadelig og diskriminerende idet man formidler negative holdninger overfor «de andre».

Diskusjonskapittelet er hovedsakelig viet til perspektivet som omtaler oss-dem-tematikken, og disse refleksjonene var gjennomgående og fremtredende i elevintervjuene. Selv om disse kategoriene dukket opp i tre av de fire intervjuene i flere ulike sammenhenger, opplever jeg at elevene ytret seg om «de andre» på en måte som var preget av respekt og forståelse. Dette blir tydelig i sitater som «Dem er ikke så forskjellige på en måte ... dem er mennesker dem og. Men dem er annerledes på en bra måte.» og «Ja, det må man! Man kan ikke ... For eksempel ... Det er mange fra Syria her på den skolen her. Og vi må respektere at dem tror på noe helt annet.». I disse to eksemplene blir det tydelig at de internasjonale dagene var organisert på en måte som la til rette for refleksjoner der mangfold og ulikheter ikke var noe negativt. Selv om ytringene befant seg innenfor oss-dem-diskursen, oppfattet jeg elevenes tilnærming som empatisk og respektfull. Dersom dette er tilfellet for flertallet av elevene i norsk skole, kan man oppmuntre til markeringer av blant annet FN-dagen fordi det får elevene til å reflektere over fenomener som språk, religion og kultur med utgangspunkt i positive holdninger. Derimot kan jeg ikke si hvordan flertallet på den aktuelle skolen posisjonerte seg overfor religion og kultur siden jeg kun tok utgangspunkt i ytringene til åtte elever.

I analysekapittelet kategoriserte jeg de ulike ytringene innenfor de fire posisjoneringene overfor det flerkulturelle; *vestligorientert posisjonering*, *kulturnøytral posisjonering*, *kulturfokusert posisjonering* og *kritisk posisjonering*. Flertallet av ytringene plasserte jeg innenfor den kulturfokuserte posisjoneringen, og tilnærmingen retter oppmerksomheten mot religion og kultur. Dette kan tyde på at elevene er oppvakte på religiøse, livsnyssmessige og kulturelle ulikheter noe som blir mer synlig i internasjonale markeringer. Ifølge McLaren, kan disse arrangementene være grobunn for en styrket oppfatning av forskjell mellom «oss» og «dem». På den andre siden kan denne tilnærmingen til det flerkulturelle legge til rette for at kulturelle ulikheter anerkjennes som ressurser (McLaren i von Brömssen, 2012). Alle de fire posisjoneringene ble synlige i mitt materiale, og dette kan tyde på at *internasjonale dager* er et komplekst tema der det trengs mer forskning.

6.2 Tanker om videre forskning

Min erfaring gjennom dette forskningsarbeidet var at det er gjort minimalt med forskning på internasjonale dager i grunnskolen. Dette gjelder både på nasjonalt og internasjonalt nivå. Ved

at samfunnet i større grad blir mer flerkulturelt og flerreligiøst gjennom globaliseringen (Ragnarsdóttir & Schmidt, 2014), øker viktigheten av at skolene kan organisere opplæringen for å anerkjenne elevmangfoldet. Dette blir spesielt tydelig i internasjonale markeringer der diversitet i høy grad blir synliggjort. Dette krever at lærerne kan reflektere over og analysere egen praksis for å kunne tilpasse opplæringen der inkludering og annerkjennelse for mangfold står i sentrum.

I min undersøkelse tok jeg utgangspunkt i fire intervjuer med åtte elever. Dermed kan mine funn ikke klassifiseres som allmenngyldige eller endelige for hvordan alle elever i Norge ytrer seg om religion og kultur i sammenheng med internasjonale dager. Derimot gir min oppgave et inntrykk av hvordan arrangementet kan påvirke elevenes tilnærming til det flerkulturelle og flerreligiøse. Hvis prosjektet hadde vært mer omfattende, kunne jeg intervjuet flere elever for å gi et bredere perspektiv på internasjonale dager. Jeg ville også intervjuet lærerne som var medvirkende i planleggingen av FN-dagen. Dette ble derimot ikke mulig i mitt prosjekt siden omfanget av tid og antall sider begrenset meg. Derimot kan forskning i fremtiden fokusere på et bredere elevperspektiv kombinert med lærerperspektivet. For at man på best mulig måte skal kunne tilpasse opplæring som tematiserer det flerkulturelle og flerreligiøse, kreves det dermed mer forskning på dette forskningsfeltet. Det kunne også vært interessant å sammenligne observasjoner og intervjuer fra to ulike skoler. På denne måten kunne man sett på hvordan ulik organisering av internasjonale dager påvirket hvordan elevene ytret seg om et rikt elevmangfold, og hvordan de posisjonerte seg i sammenheng med oss-dem-perspektivet. På denne måten hadde materialet blitt mer sammensatt og gitt et mer omfattende bilde av hvordan flere elever posisjonerte seg overfor det flerkulturelle og flerreligiøse.

Litteraturliste

Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.

Altglas, V. (2014). *From Yoga to Kabbalah: Religious Exotism and the Logics of Bricolage*. Oxford: Oxford University Press.

Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.

Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2009). *Reflexive Methodology. New Vistas for Qualitative Research*, (2.utg.) London: SAGE Publications Ltd.

Andreassen, B-O. (2012). *Religionsdidaktikk: en innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.

Anker, T. & von der Lippe, M. (2015). Når terror ties i hjel: En diskusjon om 22. juli og demokratisk medborgerskap i skolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(2). Lokalisert 12. mars 2017 på:

<https://www.idunn.no/npt/2015/02>

Arnesen, A.-L. (2012). Perspektiver i barnehagefaglige praksiser - en innledning. I A.-L. Arnesen (Red.), *Inkludering: Perspektiver i barnehagefaglige praksiser* (s. 14-27). Oslo: Universitetsforlaget.

Bachmann, K. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. (Høgskulen i Volda og Møreforskning, Forskningsrapport nr. 62). Hentet fra:

http://www.udir.no/Upload/Forskning/5/Tilpasset_opplaring.pdf

Bakhtin, M. M. (1998). *Spørsmålet om talegenrane*, oversatt og med etterord av Slaattelid, R. T. Bergen: Ariadne Forlag.

Banks, J. A. (1989). Multicultural Education: Characteristics and Goals. I J. A. Banks & C. A. M. Banks (Red.) *Multicultural Education: Issues and Perspectives* (s.3-30). Boston: Allyn & Bacon.

Barnes, L. P. (2014). *Education, religion and diversity: developing a new model of religious education*. London: Taylor & Francis.

Befring, E. (1997). The enrichment perspective: A special educational approach to an inclusive school. *Remedial and Special Education, 18*(3).

Befring, E. (2012). Spesialpedagogikk: historisk fremvekst, ansvarsoppgaver, forståelsesmåter og nye perspektiver. I E. Befring og R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk*. (s. 33-57). Oslo: Cappelen Akademisk forlag.

Bendixsen, S. (2013). Processes of Localised and Globalised Islam among Young Muslims in Berlin. I R. Hefner, J. Hutchinson, S. Mets & C. Timmerman (Red.), *Religions in Movement – The Local and the Global in Contemporary Faith Traditions* (s. 211-229) London: Routledge.

Berg, O. T. & Sterri, A. B. (2013). Norske politiske partier. Store norske leksikon. Lokalisert 19. mars 2017 på:

https://snl.no/norske_politiske_partier

Blom, G. (1997). Divine Individuals, Cultural Identities. Post-Identitarian Representations and Two Chicana/o Texts. I N. M. V. de Vries & J. Best (Red.), *Thamyris 4.2. Mythmaking from past to present* (s. 295-324). Amsterdam: Rodopi.

Booth, T. & Ainscow, M. (2001). *Inkluderingshåndboka*. Vallset: Oplandske bokforlag.

Brinkmann, S. (2014). Doing without data. *Qualitative Inquiry*, 20(4).

Britton, T. H. (2014). *Studiebesök i religionskunskaps- undervisningen. Elevers tal om islam före, under och efter ett studiebesök*. Karlstad: Karlstad University Press. 2014:66. Lokalisert på:

<http://kau.diva-portal.org/smash/get/diva2:758760/FULLTEXT01.pdf>

Brooker, L. (2003). Learning how to learn: parental ethnotheories and young children's preparation for school. *International Journal of Early Years Education*, 11(2).

von Brömssen, K. (2011). Elevers möten med religion i gymnasieskolan. I M. Lövheim & J. Bromander (Red.), *Religion som resurs? Existentiella frågor och värderingar i unga svenskars liv* (s. 131-156). Umeå: Artos.

von Brömssen, K. (2012). "Mångkulturalismen är död" eller "Mångkulturalismen lever"? En läsning av positioner och debatt i Europa och Sverige. I S. Lied & C. Osbeck (Red.), *Religionsdidaktisk arbeid pågår! Religionsdidaktikk i Hamar og Karlstad* (s. 221-245) Vallset: Oplandske Bokforlag.

Buchardt, M. (2010). When 'Muslim-ness' is pedagogised. 'Religion' and 'culture' as knowledge and social classification in the classroom. *British Journal of Religious Education*, 32(3).

Christie, N. (2003). Kategoriernes makt. I J. I. Nergård & S. Nettet (Red.), *Det Gjenstridige: Edmund Edvardsen 60 år* (s. 79-86). Vallset: Oplandske Bokforlag.

Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.

Csordas, T. J. (2009). Introduction. Modalities of Transnational Transcendence. I T. J. Csordas (Red.), *Transnational Transcendence. Essays on Religion and Globalization* (s. 1-21) Oakland, CA: University of California Press.

Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.

Denzin, N. K. & Lincoln, Y. (2011). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *Sage handbook of qualitative inquiry* (s. 1-15). Los Angeles: Sage.

Dewilde, J., Kjørven, O. K., Skaret, A., Skrefsrud, T-A. (2017). International week in Norwegian school. A qualitative study of the participant perspective. *Scandinavian Journal of Educational Research*, (ISSN 0031-3831).

Egeland, C. & Jegerstedt, K. (2008). Diskursiv tilnærming. I E. Mortensen, C. Egeland, R. Gressgård, C. Holst, K. Jegerstedt, S. Rosland & K. Sampson (Red.), *Kjønnteori* (s. 70-74) Oslo: Gyldendal Akademisk.

Eidhamar, L. G. (2009). Formidling av holdninger i religions- og livssynsundervisningen. I R. Danielsen, L. G. Eidhamar, H. Hodne, G. Skeie, G. Winje & H. K. Sødal (Red.), *Religions- og livssynsdidaktikk. En innføring* (4. utg.) (s. 105-112). Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.

Elgesem, D. (1999). Verdien av sannhet i forskningsetisk avvenning: Konflikten mellom etikk og metode. I *Etikk og metode* (Skriftserie nr. 12). Oslo: De nasjonale forskningsetiske komitéer.

Engelstad, F. (2003). Kunnskap, makt og normer i samfunnsvitenskapene. I K. W. Ruyter (Red.), *Forskningsetikk: Beskyttelse av enkeltpersoner og samfunn* (s. 215-241). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Engen, T. O. (2006). Litterasitet og nasjonsbygging: Tilfellet Norge. I K. Kuusela & S. Sand (Red.), *Introduksjon og integrasjon: Om arbeid med flyktninger i norske og svenske kommuner* (s. 105 - 126). Vallset: Oplandske Bokforlag.

Engen, T. O. & Kulbrandstad, L. A. (2004). Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.

Eriksen, T. H. (2009). Flerkulturelle samfunn. Store norske leksikon. Lokalisert 3. mars 2017, på:

https://snl.no/flerkulturelle_samfunn

Eriksen, T. H. & Sørheim, T. A. (2006). Kulturforskjeller i praksis: perspektiver på det flerkulturelle Norge (4. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.

Everington, J. (2014). Hindu, Muslim and Sikh religious education teachers' use of personal life knowledge: the relationship between biographies, professional beliefs and practice. *British Journal of Religious Education*, 36(2).

Fancourt, N. (2010). I'm less intolerant. Reflexive selfassessment in religious education. *British Journal of Religious Education*, 32(3).

Fauske, R. (2013). «Eg er så redd for ikkje å vere nøytral nok» Korleis skal ein tolke kravet om ei objektiv og nøytral undervisning, og kva problem er knytte til desse målsettingane? I B. Afset, K. Hatlebrekke & H. V. Kleive (Red.), *Kunnskap til hva?: om religion i skolen* (s.215-238). Trondheim: Akademika forlag.

Fjelltveit, K. (1997). Jehovas vitner. I R. Heistø (Red.), *Dette tror vi. 37 norske trossamfunn og livssynsorganisasjoner presenterer seg selv* (s 131-138). Oslo: Libretto forlag.

Flem, A. (2004). En studie av hva en lærer gjør for å lykkes med den inkluderende skolen. I T. Pettersson & M. B. Postholm (Red.), *Klasseledelse* (s. 88-110). Oslo: Universitetsforlaget.

Flensner, K. K. (2015). *Religious Education in Contemporary Pluralistic Sweden*. Göteborg. Lokalisert på:

https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/40808/1/gupea_2077_40808_1.pdf

Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.

Gitz-Johansen, T. (2006). *Den multikulturelle skole: integration og sortering*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Gitz-Johansen, T. (2009). Muligheter og barrierer i den flerkulturelle skole: Om holdninger, modstand, pædagogik og anerkendelse. I B. K. Ringen, O. K. Kjørven & A. Gagné (Red.), *Teacher diversity in diverse schools: Challenges and opportunities for teacher education*. (s.391-409). Vallset: Oplandske Bokforlag.

Grue, J. (2013). Diskursanalyse. Store norske leksikon. Lokalisert 12. februar 2017 på:

<https://snl.no/diskursanalyse>

Grung, M. E. & Nagell, H. W. (2003). Trenger vi forskningsetiske retningslinjer? I K. W. Ruyter (Red.), *Forskningsetikk: Beskyttelse av enkeltpersoner og samfunn* (s. 75-92). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Hamelink, C. J. (1999). The Elusive Concept of Globalisation. *Global Dialogue: The Globalisation Phenomenon*, 1(1).

Haug, P. (2014). The practices of dealing with children with special needs in school: a Norwegian perspective. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 19(3).

Haynes, J. (2013). Islam, Politics and Globalisation. What are the Issues and Outcomes? I R. Hefner, J. Hutchinson, S. Mets & C. Timmerman (Red.), *Religions in Movement – The Local and the Global in Contemporary Faith Traditions* (s. 19-36) London: Routledge.

Hefner, R. W. (2013). Varieties of Religious Globalisation. I R. Hefner, J. Hutchinson, S. Mets & C. Timmerman (Red.), *Religions in Movement – The Local and the Global in Contemporary Faith Traditions* (s. 149-158) London: Routledge.

Hella, E. (2008). Finnish students' understanding of Lutheranism and its implications for religious education: a phenomenographic study. *British Journal of Religious Education*, 30(3).

Henriksen, J.-O. & Vetlesen, A. J. (2000). *Nærhet og distanse*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Hirvonen, V. & Keskitalo, J. H. (2004). Samisk skole - en ufullendt symfoni? I T. O. Engen & K. J. Solstad (Red.), *En likeverdige skole for alle? Om enhet og mangfold i grunnskolen* (s. 200-219). Oslo: Universitetsforlaget.

Hoffman, D. M. (1996). Culture and Self in Multicultural Education: Reflections on Discourse, Text, and Practice. *American Educational Research Journal*, 33(3).

Hundeide, K. (2003). *Barns livsverden: Sosiokulturelle rammer for barns utvikling*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.

Hundeide, K. (2008). Det intersubjektive rommet og konstruksjon av svikt og tapere. Utkast til et dialogisk og intersubjektivt alternativ. I I. V. Bele (Red.), *Språkvansker: Teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer* (s. 165-187). Oslo: Cappelen akademisk.

Hutchinson, J. (2013). Introduction. Global Perspectives on Religion, Nationalism and Politics. I R. Hefner, J. Hutchinson, S. Mets & C. Timmerman (Red.), *Religions in Movement – The Local and the Global in Contemporary Faith Traditions* (s. 9-18) London: Routledge.

Håstein, H. & Werner, S. (2014). Spesialpedagogikk, inkludering og tilpasset opplæring i vanlige klasser. I M. Bunting (Red.), *Tilpasset opplæring: Forskning og praksis* (s. 136-164). Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Idsøe, E. C. (2014). Tilpasset opplæring for elever med stort akademisk potensial. I M. Bunting (Red.), *Tilpasset opplæring- i forskning og praksis* (s. 165-182). Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Ihlamur-Öner, S. G. (2013). The Orthodox Tradition in a Globalising World. The Case of the Romanian Orthodox Church. I R. Hefner, J. Hutchinson, S. Mets & C. Timmerman (Red.), *Religions in Movement – The Local and the Global in Contemporary Faith Traditions* (s. 79-97). London: Routledge.

Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2011). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.

Jørgensen, M. W. & Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag Samfundslitteratur.

Kermit, P. (2012). Barn, barnefellesskap og fellesskap: En vurdering av hvordan Axel Honneths teori om anerkjennelse har relevans i barnehage og skole. I R. I. Skoglund & I. Åmot (Red.), *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole* (s. 41-60). Oslo: Universitetsforlaget.

Kerr, K. (2006). Race, Nation and ethnicity. I P. Waugh (Red.), *Literary Theory and Criticism: An Oxford Guide* (s. 362-385). New York: Oxford University Press.

Khazaleh, L. (2011). Læres opp i oss-og-dem tenkning. Hentet fra:

<https://www.uio.no/forskning/tverrfak/culcom/nyheter/2010/roething.html>

Kozulin, A.(2001). Vygotskij sett i sammenheng. I L. Vygotskij (Red.), *Tenkning og tale* (s. 221-245). Oslo: Gyldendal akademisk.

Kvale, S. (1983). The Qualitative Interview: A phenomenological and hermeneutical mode of understanding. *Journal of Phenomenological Psychology*, 14(2).

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*, 3. utg. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Kvello, Ø. (2011). Å utvikle sin identitet og å finne en plass i det sosiale fellesskapet. I M. B. Postholm, E. Munthe, P. Haug & R. J. Krumsvik (Red.), *Elevmangfold i skolen 5-10* (s. 163-190) Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Kværne, P. (2009). Sekt. Store norske leksikon. Lokalisert 27. april 2018 på:

<https://snl.no/sekt>

Lied, S. (2004). *Elever og livstolkingspluralitet i KRL-faget: Mellomtrinns elever i møte med fortellinger fra ulike religioner og livssyn*. (Doktorgradsavhandling). Elverum: Høgskolen i Hedmark.

Lied, S. & Osbeck, C. (2011). Hegemoniske talesjangre og deres betydning for elevenes potensielle læring i religions- og livssynsfaget. I P. Dyndahl, T. O. Engen & L. I. Kulbrandstad (Red.), *Lærerutdanningsfag, forskning og forskerutdanning* (s. 129-160). Vallset: Oplandske Bokforlag.

Lied, S. & Osbeck, C. (2012). RE research in Hamar and Karlstad in a subject didactical and international context. I S. Lied & C. Osbeck (Red.), *Religionsdidaktisk arbeid pågår! Religionsdidaktikk i Hamar og Karlstad* (s. 1-28). Vallset: Oplandske Bokforlag.

von der Lippe, M. (2011). Young people's talk about religion and diversity. A qualitative study of Norwegian students aged 13-15. *British Journal of Religious Education*, 33(2).

Marone, F. (2013). Self-Sacrifice and Martyrdom in Terrorism. Political and Religious Motives. I R. Hefner, J. Hutchinson, S. Mets & C. Timmerman (Red.), *Religions in Movement – The Local and the Global in Contemporary Faith Traditions* (s. 132-146) London: Routledge.

McNamee, M. (2002). Introduction: Whose ethics, which research? I M. McNamee & D. Bridges (Red.). *The Ethics of educational research* (s. 1-21). Oxford: Blackwell. Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.

Moulin, D. (2011). Giving voice to "the silent minority": the experience of religious students in secondary school religious education lessons. *British Journal of Religious Education*, 33(3).

Munthe, E. (2011). Mangfold i skolen. I M. B. Postholm, E. Munthe, P. Haug & R. J. Krumsvik (Red.), *Elevmangfold i skolen 5-10* (s. 11-27) Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Naletova, I. (2013). European Secularity and Religious Modernity in Russia and Eastern Europe. Focus on Orthodox Christianity. I R. Hefner, J. Hutchinson, S. Mets & C. Timmerman (Red.), *Religions in Movement – The Local and the Global in Contemporary Faith Traditions* (s. 56-78) London: Routledge.

Nicolaisen, T. (2012). Corresponding Values and Colonising Discourses: Situating "Hindu Children" and Their Values in Relation to Hegemonic Norwegian Discourses about Religious Education. *British Journal of Religious Education*, 34(3).

Niemi, E. (2003). *Kategoriernes etikk og minoritetene i nord. Et historisk perspektiv*. Hentet 14.mars 2017 på:

<http://www.nm.no/tekst.cfm?id=2682>

Niemi, P.-M. & Hotulainen, R. (2016). Enhancing students' sense of belonging through school celebrations: A study in Finnish lower-secondary schools. *International Journal of Research Studies in Education*, 5(2).

Niemi, P.-M., Kuusisto, A. & Kallioniemi, A. (2014). Discussing school celebrations from an intercultural perspective – a study in the Finnish context. *Intercultural Education*, 25(4).

Olsen, M. (2012). Det ytre og indre panoptikon – når mennesker klassifiseres. I A. E. Rønbeck (Red.), *Inspirert av Foucault: Diskusjoner om nyere pedagogisk empiri* (s. 220-238). Bergen: Fagbokforlaget.

Opplæringsloven, LOV- 1998. (2017). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Lokalisert 15.02.2017 på:

<http://www.skoledata.net/Lover/Opplaring/opl01.htm#a1>

OSCE, Office for Democratic Institutions and Human Rights. (2007). *Toledo guiding principles on teaching about religions and beliefs in public schools*. Lokalisert 08. mars 2017 på:

<http://www.osce.org/odihr/29154>.

Ottosen, A. (2011). Utdanning og ulikhet: Forklaringsmodeller og tilpasset opplæring som tiltak. I P. Dyndahl, T. O. Engen & L. I. Kulbrandstad (Red.), *Lærerutdanningsfag, forskning*

og forskerutdanning: *Bidrag til kunnskapsområder i endring* (s. 51-76). Vallset: Oplandske Bokforlag.

Özyürek, E. (2009). Beyond Integration and Recognition. Diasporic Constructions of Alevi Muslim Identity between Germany and Turkey. I T. J. Csordas (Red.), *Transnational Transcendence. Essays on Religion and Globalization* (s. 121-144) Oakland, CA: University of California Press.

Pandolfo, S. (2009). The Burning. Finitude and the Political-Theological Imagination of Illegal Migration. I T. J. Csordas (Red.), *Transnational Transcendence. Essays on Religion and Globalization* (s. 145-184) Oakland, CA: University of California Press.

Persson, E. & Persson, B. (2011). Inkludering för ökad måluppfyllelse ur elevperspektiv. *Paideia* (2).

Pihl, J. (2010). *Etnisk mangfold i skolen: Det sakkyndige blikket* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Popper, K. (1959). *The Logic of Scientific Discovery*. London: Hutchinson.

Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.

Ragnarsdóttir, H. & Schmidt, C. (2014). Introduction. I H. Ragnarsdóttir & C. Schmidt (Red.), *Learning spaces for social justice: International perspectives on exemplary practices from preschool to secondary school* (s. 1-8) London: Institute of Education Press.

Rautaskoski, P. (2012). Observasjonsmetoder. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: Empiri og teoriutvikling* (s.81-99). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Repstad, P. (2009). Sosiologisk blikk på Jehovas vitner. I H. K. Ringnes & H. K. Sødal (Red.), *Jehovas vitner. En flerfaglig studie* (s 50-66). Oslo: Universitetsforlaget.

Rian, D. & Eidhamar, L. G. (1999). *Jødedommen og islam* (2. utg.). Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Richardson, L. & St. Pierre, E. A. (2005). Writing: A method of inquiry. I N. K. Denzin & Y. Lincoln (Red.), *The Sage handbook of qualitative research* (s. 959-978). Thousand Oaks: Sage Publications.

Ricoeur, P. (1981). *Hermeneutics and the human sciences: Essays on language, action and interpretation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Rosenblatt, L. M. (1994). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Carbondale: Southern Illinois University Press.

Ruyter, K. W. (2003). Forskningsetikkens spede begynnelse og tilblivelse: Beskyttelse av enkeltpersoner og samfunn. I K. W. Ruyter (Red.). *Forskningsetikk: Beskyttelse av enkeltpersoner og samfunn* (s. 17-38). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Sand, S. (2008). *Ulikhet og fellesskap. Flerkulturell pedagogikk i barnehagen*. Vallset: Oplandske bokforlag.

Sandvik, L. V. (2011). *Via mål til mening: En studie av skriving og vurderingskultur i grunnskolens tyskundervisning*. Doktorgradsavhandling, NTNU. Lokalisert på:

<http://ntnu.diva-portal.org/smash/get/diva2:441539/FULLTEXT02>

Skeie, G. (2009). Religion i skolen- Om idealer og realiteter i et mangfoldig Europa. I O. K. Kjørven, B.-K. Ringen & A. Gagné (Red.), *Teacher diversity in diverse schools: Challenges and opportunities for teacher education* (s. 309-326). Vallset: Oplandske bokforlag.

- Skoug, T. (1989). *To-kulturelt arbeide i barnehagen*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Skrefsrud, T-A. (2009, våren). Hermeneutisk-metodiske utfordringer i møte med tekster. Upublisert artikkel som ble delt ut i forelesning, Høgskolen i Hedmark.
- Smidt, J. (2008). Dialoger og posisjoneringer- felt, relasjon, mediering. Utprøving av hallidayske og bakhtinske begrep i analyse av elevtekster og skrivesituasjoner i skolerelevant forskning. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 2(1).
- Spernes, K. (2012). *Den flerkulturelle skolen i bevegelse. Teoretiske og praktiske perspektiver*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Srinivas, T. (2013). Towards Cultural Translation. Rethinking the Dynamics of Religious Pluralism and Globalisation through the Sathya Sai Movement. I R. Hefner, J. Hutchinson, S. Mets & C. Timmerman (Red.), *Religions in Movement – The Local and the Global in Contemporary Faith Traditions* (s. 230-245) London: Routledge.
- St. Pierre, E. A. (2011). Post qualitative research: The critique and the coming after. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *Sage handbook of qualitative inquiry* (s. 611-635). Los Angeles: Sage.
- Stake, R. E. (1978). The case study method in social inquiry. *Educational Researcher*, 7(2).
- Steinsholt, K. (2013). Friedrich Nietzsche og utidsmessig danning. I I. S. Straume (Red.), *Danningens filosofihistorie* (s. 238-251). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Storjord, M. H. (2008). *Barnehagebarns liv i en samisk kontekst. En arena for kulturell meningsskapning*. (Doktorgradsavhandling). Tromsø: Universitetet i Tromsø.

Strømstad, M., Nes, K. & Skogen, K. (2004). *Hva er inkludering?* Vallset: Oplandske Bokforlag.

Stubø, I. (2012). Den norske grunnskolens formålsparagraf. Verdietikk i moralfilosofisk lys. I S. Lied & C. Osbeck (Red.), *Religionsdidaktisk arbeid pågår! Religionsdidaktikk i Hamar og Karlstad* (s. 79-108). Vallset: Oplandske Bokforlag.

Sødal, H. K. (2002). Trostradisjoner med røtter i kristendommen. I T. Austad, P. Leer-Salvesen, B. T. Oftestad & H. K. Sødal (Red.), *Det kristne Norge. Innføring i konfesjonskunnskap* (s. 299-321). Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Sødal, H. K. (2009a). Barn i Jehovas vitner. Møte med skole og barnehage. I H. K. Ringnes & H. K. Sødal (Red.), *Jehovas vitner. En flerfaglig studie* (s. 79-94). Oslo: Universitetsforlaget.

Sødal, H. K. (2009b). Religions- og livssynsdidaktikk. I R. Danielsen, L. G. Eidhamar, H. Hodne, G. Skeie, G. Winje & H. K. Sødal (Red.), *Religions- og livssynsdidaktikk. En innføring* (4. utg.) (s. 11-26). Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.

Tangen, R. (2012). Tilnæringsmåter og temaer i spesialpedagogikk- en introduksjon. I E. Befring og R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk*. (s. 17-22). Oslo: Cappelen Akademisk forlag.

Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2012). Intervjuet. Samtalen som forskningsmetode. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: Empiri og teoriutvikling* (s.17-45). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Teece, G. (2010). Is it learning about and from religions, religion or religious education? And is it any wonder some teachers don't get it? *British Journal of Religious Education*, 32(2).

Thagaard, T. (1998). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Tjønneland, E. (2009). Generalisering. Store norske leksikon. Lokalisert 15. mai 2017 på:
<https://snl.no/generalisering>

Traavik, H. (2009). *Grunnleggende ferdigheter i alle fag*. Oslo: Universitetsforlaget.

Ulla, B. (2012). Kroppens kraft: Kropp som del av inkludering og profesjonsutøvelse i barnehagen. I A. L. Arnesen (Red.), *Inkludering: Perspektiver i barnehagefaglige praksiser* (s. 126-148). Oslo: Universitetsforlaget.

UNESCO. (2003). *Overcoming exclusion through inclusive approaches in education: A Challenge and a vision: Conceptual paper*. Lokalisert på:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001347/134785e.pdf>

Unneland, A. K. R. (2012). Så flink du er! Om anerkjennelse og vurdering. I R. I. Skoglund & I. Åmot (Red.), *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole* (s. 108-133). Oslo: Universitetsforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2011a?). Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk. Kompetansemål etter 7. årstrinn. Lokalisert på:
<https://www.udir.no/kl06/RLE1-02/Hele/Kompetansemaal/etter-7.-arstrinn>

Utdanningsdirektoratet. (2011b). Læreplan i norsk. Kompetansemål etter 7. årstrinn. Lokalisert på:
<https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Kompetansemaal/kompetansemal-etter-7.-arstrinn>

Utdanningsdirektoratet. (2011c). Læreplan i samfunnsfag. Kompetansemål etter 7. årssteget. Lokalisert på:

<https://www.udir.no/kl06/SAF1-03/Hele/Kompetansemaal/kompetansemaal-etter-7.-arssteget>

Vanderwaeren, E. (2013). Women Perform. Ijtihād Hybridity as Creative Space for Interpretations of Islam. I R. Hefner, J. Hutchinson, S. Mets & C. Timmerman (Red.), *Religions in Movement – The Local and the Global in Contemporary Faith Traditions* (s. 196-210) London: Routledge.

Veselič, M. (2013). Good Muslims, Good Chinese. State Modernisation Policies, Globalisation of Religious Networks and the Changing Hui Ethno-Religious Identifications. I R. Hefner, J. Hutchinson, S. Mets & C. Timmerman (Red.), *Religions in Movement – The Local and the Global in Contemporary Faith Traditions* (s. 98-113) London: Routledge.

Vogt, K. (2009). Islam. Store norske leksikon. Lokalisert 10. mars 2017, på:

https://snl.no/islam#-RELIGI%C3%98SE_PLIKTER

Westrheim, K. T. (2011). Mangfold og demokrati i den flerkulturelle skolen. I M. B. Postholm, E. Munthe, P. Haug & R. J. Krumsvik (Red.), *Elevmangfold i skolen 5-10* (s. 107-137) Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Winje, G., (2007). Høytidsmarkering i barnehage og småskole. *Barnehagefolk* (2).

<http://geirwinje.no/onewebmedia/hoytidsmarkering%20bhg%20skole.pdf>

Wright, A. (2003). The Contours of Critical Religious Education: Knowledge, Wisdom, Truth. *British Journal of Religious Education*, 25(4).

Øzerk, K. (2008). Interkulturell danning i en flerkulturell skole: Dens vilkår, forutsetninger og funksjoner. I P. Arneberg & L. G. Briseid (Red.), *Fag og danning: Mellom individ og fellesskap* (s. 209-228). Bergen: Fagbokforlaget.

Vedlegg 1: Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

” En masteroppgave om internasjonale markeringer i grunnskolen ”

Formål

Formålet med oppgaven er å undersøke hvordan barn og unge opplever at FN-dagen påvirker inkludering i skolehverdagen. Materialet skal brukes i arbeidet med en masteroppgave ved Høgskolen i Innlandet der utvalget av elevene velges i samarbeid mellom studenten og kontaktlærerne.

Hva innebærer deltakelsen?

Elevene vil bli spurt om deres egen oppfatning og refleksjoner om FN-dagen der de vil intervjues to og to eller i små grupper. Sensitive opplysninger som eventuelt kan dukke opp, vil bli behandlet konfidensielt. Hovedsakelig vil elevytringer være i sentrum for forskningsarbeidet. Intervjuene vil bli skrevet ned og tatt opp på båndopptager, og disse slettes etter at arbeidet er avsluttet.

Hva skjer med informasjonen?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Kun studenten og veilederen vil ha tilgang til opplysningene som blir gitt. Alt materiell vil bli oppbevart på datamaskin med passord. Opplysninger med navn, alder og annen informasjon vil ikke bli relevant i samtalene, og alle elevene som deltar vil bli anonymisert.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn.

De som blir aktuelle til å delta i studien, vil bli kontaktet personlig. Intervjuguiden er tilgjengelig for de som måtte ønske det. Dersom dere har spørsmål om studien, ta kontakt med Alexander Viken på telefon 977 81 670 eller på e-post alexviken@hotmail.com. Veileder Ole Kolbjørn Kjørven kan også kontaktes på telefon 981 30 292 eller på e-post ole.kjorven@hihm.no.

Studien er meldt og godkjent av Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Med vennlig hilsen Alexander Viken

Vedlegg 2: Intervjuguide

1. Hva var det beste med FN-dagen?
Hva kunne vært annerledes?
2. Hva synes du om arbeidet med temaene *barn på flukt, Krig og konflikt* og samlingen i gymsalen?
Positivt, negativt eller midt i mellom?
3. Lærte du noe nytt om religion eller livssyn?
Eventuelt hva?
4. Burde religion og livssyn hatt en større plass?
Eventuelt hvorfor?
5. Hva er den største forskjellen mellom FN-dagen og en vanlig skoledag?
Hva er best?
6. Har arbeidet endret ditt syn på mennesker som er annerledes enn deg selv?
Positivt eller negativt?
7. Hvordan tenker du at de andre elevene med andre religioner eller livssyn opplevde dagen?

Vedlegg 3: Kvittering fra NSD



Ole Kolbjørn Kjørven
 Institutt for samfunnsvitenskap
 Høgskolen i Hedmark Postboks
 4010 Bedriftssenteret
 2318 HAMAR

Vår dato: 06.09.2016

Vår ref: 49555 / 3 / STM

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 22.08.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

49555	<i>Inclusive Practices or Exotic Happenings? A Study of Global Focus Weeks in Norwegian Primary School</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskolen i Hedmark, ved</i>
<i>institusjonens øverste leder</i>	<i>Daglig ansvarlig Ole Kolbjørn Kjørven</i>
<i>Student</i>	<i>Alexander Viken</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.05.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Siri Tenden Myklebust

Kontaktperson: Siri Tenden Myklebust tlf: 55 58 22 68