

LUP

Hege Alnæs

Master

Feiring av FN-dagen ved en flerkulturell skole fra et elevperspektiv

Celebrating the UN Day at a Multicultural School seen from the
Students' Perspective

Master i tilpasset opplæring

2019

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage

JA NEI

Forord

Å lære er viktig for oss som er lærere. Vi trenger å lære noe nytt, og vi trenger å minnes på hvordan det er å ha en elevrolle. Tilværelsen som masterstudent har gitt meg ny kunnskap og innsikt. Jeg har i tillegg fått kjenne på følelsen av hvordan det er å være den som skal lære, mestre og prestere. Læring skjer i samhandling med andre, det er også denne oppgaven et eksempel på. Det er mange som skal ha takk for sin medvirkning.

Først og fremst hjertelig takk til rektor på «Nyvik» skole, lærer «Eirik» og elevene på 6.trinn. Jeg har satt stor pris på at skolen lot meg få delta i en travel og uforutsigbar hverdag. Uten Eiriks imøtekommenhet og elevenes bidrag, ville ikke oppgaven kunne gjennomføres.

Takk til hjelpsomme, aktive medstudenter og inspirerende lærere ved Høgskolen i Innlandet. En stor takk til veilederen min, Joke Dewilde, som hele veien har bidratt med nyttige innspill og konstruktiv kritikk. Vi har hatt mange fine arbeidsmøter på kafé «Georg» på Blindern. Takk også til biveileder Thor-André Skrefsrud. Han fikk meg interessert i prosjektet *Internasjonale uker i skolen, eksotiske happenings eller inkluderende praksiser?*, og han har lest deler av teksten. Videre må jeg takke gruppeveileder Camilla Eline Andersen som både har oppmuntret og utfordret oss.

Takk til mor som deler erfaringer fra sine over 40 år som lærer. Takk til far som alltid er nysgjerrig og åpen for nytt stoff. Takk til Elin som har lest, spurt og gitt respons.

Forhåpentligvis kan denne oppgaven bidra som en stemme på området inkluderende praksiser i en mangfoldig skole. I det smale perspektivet handler det om den enkeltes elevs følelse av å bli sett og å høre til. I det litt større perspektivet handler det om hvordan vi alle ser oss selv, og hvordan vi ønsker at utdanningsinstitusjonene våre skal være.

Til slutt må jeg få takke dem jeg deler hus med, de greie og selvstendige jentene mine, Ida og Ingvild – og ikke minst Tor Erik, som har vært kritiker, støtte og samtalepartner.

Oslo, mai 2019

Hege Alnæs

Innholdsfortegnelse

Forord	3
Sammendrag	6
Abstract	7
1. Innledning	8
1.1 Bakgrunn for studien, tema og forankring i læreplaner	9
1.2 Formål og forskningsspørsmål.....	11
1.3 Tidligere forskning	11
1.4 Oppbygging av oppgaven	13
2. Teori	14
2.1 Sosiokulturell læringsteori, anerkjennelse og kulturell kapital	14
2.2 Inkludering	18
2.3 Mangfold	23
3. Vitenskapsteori og metode	27
3.1 Kvalitativ metode.....	27
3.2 Paradigmer og teori innen kvalitativ forskning	28
3.3 Kasusstudie.....	29
3.4 Drøfting og begrunnelse for valg av metode.....	30
3.5 Hermeneutikk.....	31
3.6 Metoder for innhenting av data	35
3.6.1 Kvalitativt forskningsintervju	35
3.6.2 Observasjon	37
3.7 Innsamling av data	38
3.8 Oversikt over materialet	42
3.9 Transkripsjon	44
3.10 Etikk.....	45
3.10.1 Å forske med barn	47
3.10.2 Forskerrollen	49

3.11	Validitet, reliabilitet, generaliserbarhet og krystallisering	51
3.12	Analysestrategier	54
4.	Funn	57
4.1	Beskrivelse av kasuset: Feiring av FN-dag på Nyvik skole.....	57
4.2	Den første kategorien: Betydningsfulle opplevelser ved FN-dagen	59
4.2.1	Filmen om Blanka.....	59
4.2.2	Drøfting av hendelsen filmen om Blanka.....	63
4.2.3	Kveldsarrangementet	64
4.2.4	Drøfting av hendelsen kveldsarrangementet	65
4.2.5	Samling i skolegården	66
4.2.6	Drøfting av hendelsen samling i skolegården	68
4.3	Den andre kategorien: Sammenheng mellom FN-dag og skoleåret forøvrig.....	69
4.3.1	Drøfting av sammenheng mellom FN-dag og skoleåret forøvrig.....	72
4.4	Den tredje kategorien: Refleksjoner om egen identitet	74
4.4.1	Drøfting av betydning av refleksjoner om egen identitet.....	80
4.5	Oppsummering	83
5.	Avslutning	85
	Litteraturliste	88
	Vedlegg 1: Anmodning til rektor.....	95
	Vedlegg 2: Samtykkeerklæring lærer.....	97
	Vedlegg 3: Samtykkeerklæring foresatte.....	100
	Vedlegg 4: Informasjon og forberedelse elever.....	104
	Vedlegg 5: Intervjuguide semistrukturert intervju lærer	106
	Vedlegg 6: Underlag oppfølgingsintervju lærer/rektor	108
	Vedlegg 7: Intervjuguide semistrukturert intervju elever	109
	Vedlegg 8: Godkjenning NSD.....	111

Sammendrag

Denne masteroppgaven i tilpasset opplæring er skrevet ved Høgskolen i Innlandet og handler om anerkjennelse og inkludering i skolen. Oppgaven er en kvalitativ kasusstudie som ser på feiringen av FN-dagen på en flerkulturell barneskole. Formålet med oppgaven er å belyse arrangementet fra elevens perspektiv. Problemformuleringen lyder som følger: *Hvordan opplever elever på flerkulturelle skoler at markering av FN-dag har betydning for deres følelse av inkludering og anerkjennelse?* Oppgaven er en del av prosjektet *Internasjonale uker i skolen, eksotiske happenings eller inkluderende praksiser?* (Dewilde, Kjørven, Skaret & Skrefsrud, 2017), som igjen inngår i det pågående paraplyprosjektet *Flerkulturelle arrangement i skole og lokalsamfunn i et deltakerperspektiv* (Dewilde et al., 2015). Dewilde et al. har til hensikt å undersøke om flerkulturelle arrangementer kun kan karakteriseres som enkeltstående hendelser eller om de bidrar til skolers inkluderende praksiser. Forskningslitteraturen har rettet kritikk mot slike arrangementer ved å hevde at de framstiller kulturer som statiske, stereotype og essensialiserende (Skoug, 1989; Hoffman, 1996; Øzerk, 2008). Studier fra praksisfeltet tegner imidlertid et mer nyansert bilde, og viser at deltakerne opplever slike arrangementer som positive og inkluderende (Dewilde, 2017; Niemi, 2014; Niemi, 2017). Det empiriske materialet i denne studien er innhentet ved hjelp av semistrukturerte intervjuer, gruppeintervjuer, deltakende observasjon og elevtekster. Deltakerne er elever på ti og elleve år, navn på personer og steder er fiktive for å sikre anonymitet. Feltarbeidet ble gjennomført i løpet av en periode på sju uker høsten 2018. Analysene av data fører en hermeneutisk tilnærming og benytter abduksjon. Generalisering på bakgrunn av en kasusstudie er problematisk, men studien kan likevel vise variasjoner av relevante praksiser. Studien viser komplekse funn. Markeringen av FN-dagen ser ut til å ha liten innvirkning på elevenes følelse av inkludering og anerkjennelse som flerkulturelle deltakere i fellesskapet. Funnene viser likevel at elevene posisjonerer seg som flerkulturelle. Elevgruppen kan karakteriseres med begreper som superdiversitet og hybrididentiteter, og de reflekterer rundt sine ulike språklige og kulturelle tilhørigheter. Disse refleksjonene løftes imidlertid sjelden fram på skolen. Det pedagogiske potensialet er dermed ikke fullt utnyttet, og både individet og fellesskapet kan miste muligheter for læring og utvikling. Til tross for at skolen i denne studien ikke feirer en folkløstisk festival, ser man likevel eksempler på essensialisme. Ytterligere forskning om skolebarns sammensatte identiteter og hvorvidt skolen anerkjenner disse, ville være ønskelig. Å utforske foreldre- eller skolelederperspektivet på flerkulturelle arrangementer ville også kunne bidra med vesentlig viten på området.

Abstract

This Master's thesis in adapted education is written at the University College of Innlandet and concerns recognition and inclusion of students in a multicultural primary school. The thesis is a qualitative case study which looks at the celebration of the UN Day at a multicultural primary school. The study's purpose is to shed light on such events from the students' perspective. The problem statement reads as follows: *How do students at multicultural schools experience the celebration of the UN Day as an impact for personal inclusion and recognition?* The thesis is part of the project *International weeks in school, exotic happenings or inclusive practices?* (Dewilde, Kjørven, Skaret & Skrefsrud, 2017), which again is part of the umbrella project *Multicultural event in schools and communities in a participant perspective* (Dewilde et al., 2015). Dewilde et al. intends to elucidate whether multicultural events can be characterized as single events or contribute to schools' aims of recognition and inclusion. Research literature has criticized similar arrangements by claiming that these events portray cultures as fixed, stereotyped and essentialized (Skoug, 1989; Hoffman, 1996; Øzerk, 2008). However, studies from practice implicate a more nuanced scenario, showing that the participants experience such events as positive and inclusive (Dewilde, 2017; Niemi, 2014; Niemi, 2017). The empirical material in this present thesis has been obtained by means of semi-structured interviews, group interviews, participant observation and students' texts. The informants are students aged 10 and 11 years. Field work was carried out during a period of seven weeks in the autumn of 2018. The data analysis lead a hermeneutic approach and were guided by abduction. Generalization on the basis of a case study is problematic, but the study might show variations of other relevant practices. The findings of this study are complex. The celebration of the UN Day seems to have little impact on the students' sense of inclusion and recognition as multicultural participants in the school community. However, the findings show that the students position themselves as having multicultural and fluid identities. The student group can be characterized by terms such as superdiversity and hybrid identities, and they reflect upon their various linguistic and cultural affiliations. Yet the findings show that these reflections are rarely raised at school. The pedagogical potential is thus not fully exploited, and both the individual and the community can lose opportunities for learning and development. Despite the fact that the school in this study does not celebrate a folkloristic festival, one still sees examples of essentialism. Further research on schoolchildren's multiple identities and whether the school recognizes these, would be desirable, as would research on multicultural events seen from the parents' or school leaders' perspective.

1. Innledning

Norge har gjennom all tid vært et mindre homogent samfunn enn vi kanskje har villet erkjenne. I forhold til andre europeiske land har vi nok hatt liten variasjon i befolkningen i økonomisk, språklig og religiøs forstand. Likevel var det forskjeller på folk i nord og i sør, ved kysten og i innlandet. Likeledes har vi hatt minoritetsgrupper grupper med samer, kvener, tatere og rom, for å nevne noen (Schjetne & Skrefsrud, 2018, s. 28). På grunn av økt immigrasjon har nordmenn siden 60-70-tallet blitt en enda mer sammensatt gruppe med hensyn til religion, språk og kultur.

Gjennom mange år som lærer har jeg undervist elever fra språklige minoriteter, i ordinær klasse, i det som het norsk-som-andrespråksgrupper og i mottaksklasser. Skolen har på ulike måter søkt å møte minoritetselevens behov. Sammen med kollegaer har jeg gjort meg erfaringer, prøvd og feilet. I arbeidet med å inkludere alle har vi stilt oss selv spørsmål om vi er for overfladiske i vårt «fargerike fellesskap». Videre har vi spurt om vi ser mangler framfor ressurser, og om vi klarer å bygge bro mellom elevens virkelighet hjemme og læringssituasjonene på skolen. Vi har diskutert hvilke didaktiske grep vi kan gjøre i klasserommet, og hva skolen som helhet må legge til rette for.

Tematikken for denne oppgaven er dermed anerkjennelse og inkludering i den flerkulturelle skolen. Oppgaven inngår i studien *Internasjonale uker i skolen, eksotiske happenings eller inkluderende praksiser* (Dewilde, Kjørven, Skaret & Skrefsrud, 2017), som igjen er en del av det pågående paraplyprosjektet *Flerkulturelle arrangement i skole og lokalsamfunn i et deltakerperspektiv* (Dewilde et al., 2015). Prosjektet er et samarbeid mellom forskere fra Universitet i Oslo og Høgskolen i Innlandet, og ledes av førsteamanuensis Joke Dewilde. Hensikten med prosjektet er å belyse om internasjonale uker og FN-dager kun kan karakteriseres som enkeltstående hendelser, eller om de representerer inkluderende praksiser. Gir arrangementene rom for inkludering og sosial rettferdighet, spør forskergruppene. Videre utforsker man hvordan unge posisjonerer seg og skaper tilhørighet på tvers av språk, religion og kulturer.

Med den økende bevisstheten om integrering og inkludering på 80- og 90-tallet, ble det på mange skoler etablert tradisjoner for såkalte flerkulturelle arrangementer. Slike arrangementer legges gjerne til FN-dagen eller en internasjonal uke. På karakteristisk vis løftes skolens mangfold fram. Elever og foreldre fra språklige minoriteter bidrar med dans,

musikk og matretter, og noen har på seg folkedrakter. Stasjoner eller stands viser enkelte lands flagg, kart, språk eller gjenstander. Norsk kultur kan være representert, men ofte vises ikke majoritetskulturen fram i nevneverdig grad. Som lærer på flerkulturelle skoler har jeg vært med på å feire minoritetsgrupper. Hos dem som da har kommet i fokus, har jeg opplevd både begeistring og stolthet, men også sjenanse og motstand.

Denne oppgaven har til hensikt å bidra med elevperspektivet på slike arrangementer.

Oppgaven søker innsikt i elevenes opplevelser, deres refleksjoner om seg selv som en del av fellesskapet, konkretisert i en situasjon der skolen arbeider med mangfold. Mitt ønske er at oppgaven skal ha relevans for praksis, og kunne bidra til utviklende samtaler i lærerkollegier.

1.1 Bakgrunn for studien, tema og forankring i læreplaner

Anerkjennelse og inkludering av alle elever er forankret i lover og læreplaner. Forskning om anerkjennelse og inkludering har økt vår bevissthet om hvor vitalt dette er for den enkeltes læring. Spørsmålet er om vi evner å skape en skole som ivaretar elevenes opplevelse av anerkjennelse og inkludering. Med ulike former for flerkulturelle arrangementer har skoler prøvd å løfte fram elever og foreldre fra språklige minoritetsgrupper. Slike festivaler, flerkulturelle dager eller uker har blitt sterkt kritisert for å skille ut og kategorisere grupper heller enn å virke inkluderende.

Opplæringslovens formålsparagraf uttrykker at skolen skal gi innsikt i mangfold, bygge på respekt for ulike kulturer og religioner, samt motvirke alle former for diskriminering (Opplæringsloven, 1998, § 1-1). Videre skal alle elever ha opplæring tilpasset sine evner og forutsetninger (Opplæringsloven, 1998, §1-3). I den generelle delen av læreplanen K-06 finner vi at skolen skal ta hensyn til mangfoldet av elever, og at alle bør oppleve tilhørighet på skolen og i samfunnet. Alle elever skal også gis mulighet til å utvikle identiteten sin i et mangfoldig og inkluderende fellesskap (Utdanningsdirektoratet, 2015). Dette påpekes som vesentlig for den enkelte, men også for samfunnet som helhet. Alle skal erfare at mangfold er en ressurs. I den overordnede delen understrekes det at et demokrati krever deltakelse. Medlemmene av et samfunn må gis rettigheter og muligheter til å la sin stemme bli hørt. Skolen må være seg bevisst forholdet mellom minoritet- og majoritetsgrupper, og de strukturelle maktforholdene som kan påvirke deltakelse. Videre heter det at sosial og faglig læring ikke kan skilles fra hverandre.

Tilpasset opplæring er undervisning som tar utgangspunkt i elevenes forutsetninger, evner og kunnskaper. Slik type opplæring er ikke i seg selv et av skolens mål, men et virkemiddel for å øke læringsutbyttet for alle elever, og legger vekt på elevmedvirkning og fellesskap. Tilpasset opplæring i et flerkulturelt perspektiv skal ta høyde for og verdsette språklig og kulturelt mangfold (Utdanningsdirektoratet, 2015; 2016; Opplæringsloven, 1998).

Lover og forskrifter slår altså fast at skolen skal implementere det flerkulturelle perspektivet. En flerkulturell pedagogikk gjelder derfor ikke bare innholdet i undervisningen, men omfatter språk, undervisningsmetoder, vurderingsformer, organisering og læremateriell, for å nevne noe. Flerkulturelt arbeid gagnar alle, både dem som tilhører minoritetsgruppene og dem som tilhører majoritetskulturen. Engen hevder at det flerkulturelle samfunnet krever at elevene dobbeltkvalifiseres. Skole og barnehage må ruste barna til å manøvrere i verden, de trenger forankring og forståelse av seg selv og sin kultur, men også å forstå andre (Engen, 1989, s. 96, s.363). Det kan forstås som om Engen beskriver to atskilte sfærer. Dewilde og Skrefsrud drøfter Engens synspunkter og argumenterer imidlertid for at teorien om dobbeltkvalifisering forsvarer både den lokale, nasjonale og globale tilhørigheten. Videre at språk og kultur kan komplettere heller enn konkurrere med hverandre (Dewilde & Skrefsrud, 2015, ss. 78-79).

Fagplanene vektlegger i sine overordnede deler det flerkulturelle perspektivet ved å understreke at alle skal lære om mangfoldet. I planen for samfunnsfag står det at skolen, gjennom å legge vekt på mangfoldet, skal medvirke til identitetsdanning og forankring i eget samfunn og egen kultur (Utdanningsdirektoratet, 2006). Likeledes at undervisningen skal bidra til likestilling mellom grupper og kjønnene, samt å motarbeide rasisme og undertrykkelse. KRLE-planen beskriver hvordan faget skal være en møteplass for dialog og refleksjon. Norskplanen vektlegger betydningen av kulturforståelse og identitetsutvikling. Kompetansemålene konkretiseres ytterligere, og i samfunnsfag etter 7.trinn står det at elevene skal kunne diskutere formålet med FNs arbeid, annet internasjonalt samarbeid, og forklare Norges rolle i denne sammenhengen (Utdanningsdirektoratet, 2006, SAF1-03, s. 7). Kompetansemålene i KRLE innebærer at elevene skal kunne forstå og samtale om FNs menneskerettighetserklæring. Videre skal de kunne reflektere og samtale om minoriteter i Norge, samt utfordringer ved det flerkulturelle samfunnet (Utdanningsdirektoratet, KRLE, s. 7). Fagplanene sier ikke noe om hvordan skolen skal arbeide med FN-dag og internasjonale dager. Likevel kan markeringene sies å ha forankring i fagplanene og kompetansemålene.

Opplæringsloven og læreplanen legger til grunn et sosiokulturelt læringssyn, der deltakelse og samhandling er grunnlag for læring og utvikling for alle (Udir, 2015). Noe av dette vil jeg gå nærmere inn på i kapittel 2. Før vi kommer dit, ønsker jeg å presentere oppgavens formål og forskningsspørsmål. Deretter vil jeg presentere tidligere studier på området.

1.2 Formål og forskningsspørsmål

Som jeg nevnte innledningsvis, er oppgaven en knyttet til Dewilde et al.s prosjekt. Dewilde et al. har forsket på internasjonale uker, mens denne oppgaven ser på feiringen av en FN-dag. Mens Dewilde et al. har forsket på også foreldre- og lærerperspektivet, tar min oppgave først og fremst elevperspektivet. Formålet er å forhåpentligvis bringe fram ny kunnskap om elevers opplevelse av flerkulturelle arrangementer på skolen. Jeg forsøker å se om opplevelsene kan kobles til anerkjennelse, inkludering og læring. Det er interessant om elevene kjenner bekreftelse og likeverd, om de ytrer motstand, tar avstand eller føler tilhørighet til majoritetskulturen. Kanskje finnes det motsigelser i materialet, og elevene kan uttrykke holdninger og syn jeg ikke forventer. Forskningsspørsmålet er derfor som følger: *Hvordan opplever elever på flerkulturelle skoler at markering av FN-dag har betydning for deres følelse av inkludering og anerkjennelse?* Oppgaven begrenser seg til å utforske dette kun i skolesammenheng, selv om det også kunne være aktuelt i et samfunnsperspektiv.

1.3 Tidligere forskning

Feiringer slik jeg beskriver dem innledningsvis, har møtt sterk kritikk fra flere hold. Allerede på 90-tallet hevdet Hoffman at flerkulturelle feiringer reduserer kultur til et sett gjenstander og sementerte skikker (Hoffman, 1996, s. 546). Hoffman påpeker faren for at det ytre og overfladiske ved festivaler eller markeringer ikke utfordrer maktstrukturene. Hun etterlyser videre en dypere forståelse for at kultur er noe man er og gjør, ikke noe man eier (Hoffman, 1996, s. 557). Hoffman kaller flerkulturelle festivaler i skolen for «hallway multiculturalism», altså kultur som noe konkret og kuriøst som man pakker bort når dagen er over. Hoffman mener skolen må gå grundigere inn i problematikken angående mangfoldet. Ved å stimulere til kritisk tenkning og refleksjon kan man søke å komme til en mer gjennomgripende forståelse (Hoffman, 1996, s. 550). I Norge gikk Tove Skoug tidlig ut og kritiserte flerkulturelle arrangementer (Skoug, 1989). Slik praksis framhever ulikheter heller enn fellesskapet, og virker derfor mot sin hensikt, hevder hun (Skoug, 1989, s. 44). Øzerk er

inne på noe av det samme når han bruker betegnelser som «etnifisering» og «festivalisering» av kulturer (Øzerk, 2008). Arrangementene blir ifølge ham en slags folkløstisk hendelser, noe utenom det vanlige som står i kontrast til den normale og dermed normative, akademiske skolehverdagen (Øzerk, 2008, ss. 223 - 224).

Prosjektet *Flerkulturelle arrangement i skole og lokalsamfunn i et deltakerperspektiv* har gjennom flere studier satt nettopp søkelyset på hvordan lærere, ledelse, foreldre og elever opplever flerkulturelle markeringer. Den kvalitative kasusstudien *Internasjonal uke i skolen, en kvalitativ studie sett fra et deltakerperspektiv* (Dewilde et al., 2018), viser et nyansert bilde. Det kommer fram tendenser til stereotype oppfatninger og essensialistisk framstilling av kulturer (Dewilde et al., 2017). Det er likeledes usikkert om feiringene virker direkte inn på pedagogisk praksis i skoleåret for øvrig. De er altså en form for enkeltstående hendelser, samtidig rapporterte lærerne at arrangementet «lekket» til resten av skoleåret og minnet dem om hva de burde være oppmerksomme på (Dewilde, Kjørven, Skaret & Skrefsrud, 2018, s. 482). Videre forteller lærere og ledelse at arrangementene hadde utviklet seg fra år til år, og at erfaring og refleksjon hadde lært dem at for eksempel samisk og norsk kultur måtte bli en del av bildet. Ved å utelate majoritetskulturen, innså de at denne da lett kunne ses på som en udiskutabel norm, og at alle andre utgjorde mangfoldet. Skolen var klar over innvendingene mot denne typen «fargerike» feiringer, men påpekte at feiringene ga alle en felles, positiv opplevelse av skolen som kulturelt mangfoldig (Dewilde et al., 2018, s. 479). Foreldrene uttrykte stolthet, og de spilte en sentral rolle i organisering og innhold. Festivalen fungerte som en møteplass, maten var et viktig element i seg selv, men fungerte også som springbrett for samtaler (Basha & Kjørven, 2018, s. 149). Dewilde et al. konkluderer med at festivalen ga rom for kommunikasjon, samhandling og ny innsikt. Studien hevder at det finnes et noe uutnyttet potensial for læring (Dewilde et al., 2018, s. 485).

Niemi påpeker at det er forsket lite på unge elevers opplevelse av flerkulturelle markeringer, og ikke minst på hvordan dette hjelper dem til å skape sammenheng og tilhørighet i skolesamfunnet (Niemi, 2017, s. 69). Niemis studie er gjort med 14 – 16 år gamle elever, altså eldre enn dem som er deltakere i min oppgave. Hun ser på hvilken betydning skolearrangementer har for elevenes følelse av tilhørighet. Hennes funn viser at hvorvidt eleven følte tilhørighet og anerkjennelse var avhengig av om alle ble involverte og fikk medvirke i aktivitetene. Videre var frykt for å bli latterliggjort og stigmatisert hindre for sosial inkludering. Aktivitetene skal fremme gode relasjoner, men en vesentlig suksessfaktor er om relasjonene allerede er gode, påpeker Niemi (Niemi, 2017, s. 76). Niemi ser også på

hvordan lærere og ansatte tolker og praktiserer jule- og sommeravslutninger, uavhengighetsdager og FN-dager på ungdomsskoler og videregående skoler (Niemi, Kuusisto & Kallioniemi, 2014). Markeringene blir ansett som verdifulle for den felles bevisstheten om nasjonal kultur. Lærerne forventer at følelsen av å være finsk blir forsterket for alle. Tverrfaglighet og fokus på minoritetsgrupper er imidlertid også trukket inn (Niemi et al., 2014, s. 257). Niemis funn peker i to retninger, at feiringene forsterker og fremmer tilhørigheten til det finske, men også at de samme feiringene kan virke ekskluderende fordi de ikke tar hensyn til mangfoldet innenfor det finske. Hun konkluderer med at skolearrangementer er viktige hendelser i et skolesamfunn, at de gir gode muligheter til læring og kulturmøter, men også representerer en risiko for essensialisme (Niemi et al., 2014, s. 265).

Studiene av flerkulturelle arrangementer viser altså et noe mer positivt og nyansert bilde enn det litteraturen har lagt vekt på. Denne oppgaven vil belyse situasjoner der mangfoldet feires som noe positivt, men også situasjoner som kan betraktes som en kontaktsone der identiteter problematiseres, forhandles og posisjoneres (Pratt, 1991, s. 37). Før oppgavens teoridel, skal jeg kort skissere oppgavens oppbygging.

1.4 Oppbygging av oppgaven

Jeg har valgt å strukturere oppgaven slik at kapittel 1, foruten innledning, inneholder tema, forankring i læreplaner, bakgrunn for studien og denne oppgavens problemstilling. Videre viser jeg kort hvordan flerkulturelt arbeid kommer til syne i fagplaner. Mot slutten av kapittel 1 presenterer jeg tidligere teori og forskning på området. Kapittel 2 omhandler teoretiske perspektiver på sosiokulturell læringsteori, anerkjennelse og kulturell kapital. Kapittelet ser også på inkluderingsbegrepet og mangfoldsbegrepet. I kapittel 3 redegjør jeg for vitenskapsteori og metode. Jeg forklarer hvordan denne oppgaven er en kasusstudie, samt den hermeneutiske tilnærmingen oppgaven følger. Kapittel 3 drøfter etiske forhold og betraktninger om oppgavens reliabilitet og validitet. I kapittel 4 presenterer jeg oppgavens funn. Funnene er forsøkt samlet i tre kategorier, og jeg drøfter funnene umiddelbart etter at de er presentert. Kapittel 5 oppsummerer funnene og peker på områder som kan utforskes nærmere.

2. Teori

I dette kapitlet presenteres oppgavens teoretiske forankring. Først gjør jeg rede for sosiokulturell læringsteori, anerkjennelse og kulturell kapital. Videre kommer jeg inn på inkludering og tilhørighet, før jeg mot slutten av kapitlet ser på mangfold.

2.1 Sosiokulturell læringsteori, anerkjennelse og kulturell kapital

Denne delen ser på sosiokulturell læringsteori der barnet, barnets utvikling og læring skjer i en sosial samhandling. Anerkjennelse blir framhevet som grunnleggende for utviklingen av individets selvstendighet og identitet. Jeg har også trukket inn mangfoldsperspektivet. Det synes relevant for oppgaven, i og med at den henter sitt materiale fra en mangfoldig elevgruppe.

Den sosiokulturelle læringsteorien kan forklares fra to perspektiver, men disse er uløselig knyttet sammen. Vygotskij hevder for det første at enhver situasjon i barnets utvikling viser seg to ganger, i samhandling med andre, og som barnets egen mentale aktivitet (Vygotskij, 2001, s. 233). Barnet er altså avhengig av samhandling med andre for å utvikle seg. Barnet kan naturligvis mest om de områdene som er knyttet til dets verden. Utviklingen av de kognitive ferdighetene betinges av at barnet kan forbinde ny læring med mønstre det allerede har. I en undervisningssituasjon er samarbeidet mellom barnet og den voksne det sentrale for barnets systematiske kunnskapsutvikling. Ved at barnets spontane begreper møter lærerens vitenskapelige, oppstår læring. Sammen med en voksen kan barnet klare mer enn det ville gjort på egenhånd. Dette området mellom hva barnet kan klare alene, og hva det kan klare med støtte, kalles den nærmeste utviklingssonen (Bråten, Thurmann-Moe, Øzerk & Dale, 1996, s. 32).

Det andre perspektivet er dermed at barnet ikke kan forstås isolert fra fellesskapet. Vygotskij hevder at barnet fra det blir født, er del av en sosial kontekst. Individet utvikler seg gjennom samhandling med det fellesskapet som det er en del av (Bråten et al., 1996, s. 124). Hvis vi slutter oss til en slik utviklingsteori, har det konsekvenser for hvordan vi ser på læring og utvikling. For det første at undervisning er en forutsetning for læring, og at undervisningen bør være tilpasset, altså bygge på prinsippet om stillasbygging (Bråten et al., 1996, s. 132). For det andre, at et barns eventuelle lærevansker ikke ubetinget kan forklares

ved egenskaper hos barnet selv. Sosiale og faglige vansker kan like gjerne ha med økonomi, språk, etnisitet eller sosial klasse å gjøre. Flere av disse faktorene kan virke sammen. Skolen må se at alle pedagogiske tilnærminger ikke passer for alle. Likeledes må skolen kunne skille mellom påførte vansker, læringsbarrierer, og vansker med årsak i individet, lærevansker. Elevens erfaringer og kunnskaper er nødvendige byggeklosser i læring (Vygotskij, 2001, s. 233). For at læringen skal bli engasjerende og meningsfull, må skolen evne å skape forbindelser mellom elevens verden og lærestoffet. I et sosiokulturelt perspektiv blir da anerkjennelsen av eleven, og alt det hun er og bringer med seg, helt grunnleggende.

Honneths teori ser anerkjennelse som nødvendig for individets utvikling av et helhetlig og positivt selvbylde (Pedersen, 2010, s. 23). Anerkjennelsen omfatter imidlertid flere områder eller nivåer, som igjen henger sammen (Honneth, 2008, s. 103). Det første nivået handler om den ubetingede anerkjennelsen barnet får i nære relasjoner. Den uforbeholdne kjærligheten i et mor-barn-forhold er et eksempel på slik anerkjennelse, og er sentral for følelsen av trygghet og sikkerhet. Honneths andre nivå kjennetegnes av individets forhold til andre og dets bevissthet om seg selv i det sosiale fellesskapet. Der det første nivået knyttes til kjærlighet, knyttes dette andre til rettigheter. I relasjonen mellom individet og fellesskapet finnes både rettigheter og forpliktelser, og erkjennelsen av dette er vesentlig for dannelsen av den helhetlige identiteten (Kermit, 2012, s. 50 og 149). Det tredje nivået forbindes med hvordan individet opplever sosial verdsettelse. Å være en likeverdig deltaker og bidragsyter i et sosialt fellesskap er grunnleggende for selvtillit eller selvverdsettelse. Honneth legger sterkt vekt på gjensidigheten i sin anerkjennelsesteori. Individet bekrefter og bekrefte av andre, teorien er altså relasjonell og intersubjektiv. Honneth hevder at fravær av anerkjennelse er en krenkelse (Honneth, 2008, s. 140). Slik sett har teorien hans også et moralsk imperativ. Ingen kan forholde seg passive i interaksjon med andre. Å ikke anerkjenne er å krenke. Krenkelse kan ta ulike former, det kan være diskriminering eller marginalisering på individ eller gruppenivå (Pedersen, 2010, s. 210). I skolen er vi nok oppmerksomme på flere typer krenkelser som kan forgå på individnivå. De strukturelle forhold som forfordeler enkelte grupper, kanskje på bekostning av andre, kan være vanskeligere å få øye på.

For å konkretisere hva det er hos oss som trenger anerkjennelse, vil jeg vise til Bourdieu og hans begrep om habitus, kulturell kapital og maktstrukturer. Bourdieu bruker begrepet habitus for å beskrive et individs, men også en gruppes erfaringer og posisjoner i forhold til sine omgivelser (Kvarv, 2010, s. 23). Habitus er kan være tillærte atferdsmønstre, sosiale

strukturer og tankemønstre. Individet blir født inn i visse posisjoner, sosialt, geografisk, økonomisk og kulturelt. Vår posisjon former oss og bestemmer hvordan vi agerer, men det betyr ikke at habitus er uforanderlig. Habitus vil påvirkes og endres av for eksempel nye erfaringer (Hjellbrekke & Osland, 2010, s. 273). Habitus bestemmer det Bourdieu kaller gruppens eller individets kulturelle kapital. Kulturell kapital kan beskrives som kunnskapen, vanene og måtene å samhandle på som en familie eller en gruppe har. Kulturell kapital er også valuta hvis verdi er avhengig av den sammenhengen den skal brukes i. Bourdieu hevder at det er den dominerende majoritet som til enhver tid er normbærerne, og som dermed avgjør hva som er verdifull kapital (Kvarv, 2010, s. 22). Normbærerne representerer gjerne makten, og i utdanningssammenheng er det aktuelt å peke på hvordan skolen verdsetter en form for kunnskap, men devaluerer andre former for kunnskap. Brookers studie fra Storbritannia viser for eksempel hvordan skolestartere med foreldre fra Bangladesh besitter en annen kulturell kapital enn den som verdsettes i britisk skole (Brooker, 2003, s. 125). Tilbakeholdenhet og evne til å reprodusere teori var lite nyttig i en skole som oppmuntret til initiativ, selvhevdelse og kritisk tenkning. Brooker beskriver hvordan de bangladeshisk-britiske barnas ferdigheter og kunnskaper verken identifiseres eller anvendes i læringssituasjonene, og etter hvert i skoleløpet presterer barna dårligere. På denne måten reproduseres og opprettholdes maktforholdene i samfunnet, hevder Bourdieu (Bourdieu referert i Pedersen, 2010, s. 291). I forbindelse med begrepet kulturell kapital, er det hensiktsmessig å presentere begrepene *funds of knowledge* og *funds of identity*.

En gruppe eller en families samlede forråd av kunnskaper, erfaringer og praksiser utgjør som forklart over, deres kulturelle kapital. Funds of knowledge og funds of identity er begreper som ble tatt i bruk for å se på minoritetsspråklige grupper og elevers kompetanse. Moll et al. beskriver i sin kvalitative studie hvordan forskere, og etter hvert lærere arbeidet for å avdekke praksiser i elevenes hjemmekultur (Moll, Amanti, Neff & Gonzalez, 1992). Hensikten var å hjelpe elevene til å erkjenne hvilke kunnskaper de faktisk har tilegnet seg gjennom hverdagspraksiser, og å unngå at elevene bare forstås ut fra et mangelperspektiv. Gitz-Johansens og Pihls kvalitative studier bidrar til det samme. De minner om at innsikt i minoritetsspråklige elevers kulturelle kapital, funds of knowledge og identity hindrer skolen i å trekke for raske slutninger om læreversker og "fattig kultur" (Gitz-Johansen, 2006, s. 53 og 183; Pihl, 2010, s. 211).

Subero et al. påpeker at begrepet funds of knowledge ikke helt dekker alle de praksiser som utvikler og betegner individet (Subero, Vujasinovic & Esteban-Guitart, 2017, s. 6). Funds of identity derimot kan mer presist romme individets redskap for å forstå seg selv og manøvrere i verden. Med andre ord innbefatter funds of identity både funds of knowledge, men også egne erfaringer, språk, gjenstander og relasjoner. Dewilde og Skrefsrud viser i en studie fra 2016 eksempler på at barns funds of identity ikke nødvendigvis er overlappende med foreldrenes. En ung gutt med kort botid i Norge, foretrakk det språket han hadde lært i transittlandet framfor det som hadde vært hans førstespråk og som var foreldrenes morsmål. Han ville ikke forbindes med verken med språket eller opprinnelseslandet (Dewilde & Skrefsrud, 2016, s. 1037). Busch bemerker hvordan språklige erfaringer også er kroppslige erfaringer (Busch, 2016, s. 52). Hun hevder at følelser og fysiske fornemmelser henger sammen med språket og identiteten vår. Andrews og Yee drøfter hvordan funds of knowledge og funds of identity, altså hverdagspraksiser og hverdagslæring kan være betydningsfulle for minoritetslevers syn på seg selv og egen læring (Andrews & Yee, 2006, ss. 445 - 446). Kunnskapene deres kan være noe de ikke er seg bevisste. Skolen må skape forbindelser mellom det vi kan kalle hverdagskunnskapene og skolekunnskapene. Roth og Stuedahl diskuterer hvordan funds of knowledge og identity både kan være en læringsbarriere og en ressurs. Hvorvidt hverdagspraksisen fremmer eller hemmer læring må ses i sammenheng med skolens anerkjennelse og evne til å ta i bruk kunnskapene eleven bringer med seg (Roth & Stuedahl, 2017). Subero et al. viser ulike eksempler på hvordan skolen kan legge til rette for at elevene kan reflektere, se sine sterke sider og oppdage hjemmekulturens verdifulle bidrag til læring gjennom bruk av bl.a. identitetstekster (Subero et al., 2017, s. 9). McAdam og Arizpes studie fra Skottland så hvordan skolen ved hjelp av bildebøker tok sikte på å aktivere immigrantelevers erfaringer i læringen. Bildebøkene var utgangspunktet for såkalte visuelle reiser, de skulle primært fremme lesekyndighet gjennom muntlige fortellinger og samtaler. Elevene var ti og elleve år gamle, og viste etter hvert stor interesse for hverandres historier om migrasjon og tilhørighet. Skolen ønsket å redusere stigmaet ved å være immigrant eller asylsøker, og heller la elevene få eie sine egne historier. Skolen gjorde klasserommet til et trygt sted der elevene kunne utforske og drøfte sine kulturelle og språklige identiteter (McAdam & Arizpe, 2011, s. 23).

Anerkjennelse av kulturell kapital er likevel ikke helt ukomplisert. I og med at mennesker vil unngå å bli krenket, søker vi anerkjennelse. Det innebærer at den som anerkjenner har makt. Det ligger en vurdering i anerkjennelsen, hevder Unneland (Unneland, 2012, s. 119). Hun

minner om at lærere må opptre med varsomhet og ikke undervurdere den betydningen de har som signifikante andre (Unneland, 2012, s. 131). Taylor problematiserer anerkjennelse i forbindelse med flerkulturelt mangfold. Han påpeker at for å anerkjenne, må man erkjenne eller definere at det finnes noe som skiller seg ut og er ulikt noe annet. Han hevder at det i anerkjennelse kan ligge en nedlatenhet. Den som anerkjenner «godtar» andres ulikhet, men på da gjerne på sine egne premisser (Taylor, Appiah & Gutmann, 1994, s. 70). Taylor forklarer dette som multikulturalismens problem, nemlig at aksepten fremmer homogenisering. Sann anerkjennelse derimot, er å forfekte at andre skikker, trosretninger og praksiser har rett til å eksistere. Anerkjennelse er videre å respektere at kulturer vi ikke kjenner eller forstår også er verdifulle og betydningsfulle, selv om de ikke kan defineres innenfor våre rammer (Taylor et al., 1994, s. 71). I anerkjennelsen må det også ligge at individet kan være tro mot seg selv, ikke hvor vellykket det er i sin tilpasning eller konformitet (Taylor et al., 1994, s. 30).

Fordi skolen også skal drive med vurdering, er det nødvendig at det foregår en samtale om forholdet mellom anerkjennelse og evaluering. Anerkjennelse må også ses i sammenheng med inkludering, hvilket jeg skriver om i den neste delen.

2.2 Inkludering

Som nevnt i kapittel 1.1 er prinsippet om inkludering vesentlig i norske lover og læreplaner om tilpasset opplæring. Tilpasset opplæring skal ikke føre til segregering og ekskludering. Her skal jeg se på inkludering i historisk sammenheng, videre redegjøre for noen fortolkninger av begrepet, herunder motsetninger som finnes. Deretter avslutter jeg med begrepets relevans for denne oppgaven.

Begrepet inkludering er forholdsvis nytt i norsk skolehistorisk sammenheng. Forløperen til inkludering var *integrering*. I norsk kontekst har integrering uttrykt en politisk og pedagogisk intensjon om å bygge ned skiller. Selv om enhetsskolen av 1880 var tuftet på en demokratisk utjevningstanke, fremmet den likevel nettopp enhet i den forstand at den var homogeniserende (Engen, 2006, s. 110). Folkeskolen var heller ikke for alle barn, da elever med ulike utfordringer ble skilt ut. I 1951 kom loven om spesialskoler, men allerede på dette tidspunktet begynte diskusjonen som etterhvert førte til et paradigmeskifte med hensyn til hvordan elever med fysisk eller mentalt handicap best skulle få ivaretatt sine behov. Vi kan se virkningene av disse diskusjonene i Blomkomiteens arbeid tidlig på 70-tallet. Komiteen la

til grunn at integrering betydde medansvar, deltakelse og tilhørighet. Komiteens arbeid førte blant annet til avviklingen av spesialskoler i 1975. Med M-87 ble integreringsbegrepet innført i læreplanene (Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 266). Begrepet var imidlertid problematisk da det impliserte at noe eller noen, med feil eller tilkortkommenheter skulle innlemmes i noe annet, i en «normal» majoritet. Her støter vi igjen på det fenomenet Bourdieu kritiserer, nemlig at majoriteten har makt til å være normbærende. Majoriteten definerer grenser for normalitet og avgjør hvem som tilhører eller faller utenfor det vi kan kalle et gjennomsnittlig fellesskap (Kvarv, 2010, s. 22). Når det gjaldt elever med et annet førstespråk enn norsk, fremmet M-87 et mål om funksjonell tospråklighet. Med forankring i forskning gjort av bl.a. Cummins, anerkjente skolen betydningen av førstespråket for utviklingen av kognitive ferdigheter, og som kultur- og identitetsmarkører. Cummins understreker at språklig kapital er en del av individets funds of identity, og at han advarer mot det synet som reduserer minoritetsspråklige elever til en inkompetente andrespråksbrukere. Solide kunnskaper på førstespråket ble dessuten vurdert som vesentlig for læring av andre språk (Cummins, 2000, s. 191). Anerkjennelse av førstespråkets plass, må kunne ses som en inkluderende praksis. I de senere læreplanene har man imidlertid gått bort fra målet om funksjonell tospråklighet. Det førte til en debatt jeg må la ligge her.

I 1994 kom Salamanca-erklæringen, som Norge også har ratifisert (UNESCO, 1994). Erklæringen bygger på FNs menneskerettigheter, og formålet er å redusere konflikter mellom grupper, bygge mer inkluderende samfunn, samt styrke de demokratiske prinsippene. Erklæringen slår fast at alle barn har rett til tilpasset opplæring. Det gjelder enten barnet har behov for spesialundervisning eller vanlig undervisning. Erklæringen viser en intensjon om at spesialundervisningen i større grad blir en del av ordinære klasser og skoler, samtidig som den ordinære undervisningen skal tilpasses et større mangfold av elever (Strømstad, Nes & Skogen, 2004, s. 16). Erklæringen vektlegger systemperspektivet, det vil si at systemet skal være inkluderende, heller enn at individet skal inkluderes. Begrepet *inkludering* kom inn i norsk skole med L-97. Alle elever fikk rett til et faglig, sosialt og kulturelt fellesskap. Inkluderingsbegrepet er videreført i K-06 der det i den overordnede delen av læreplanverket heter at «Skolen skal utvikle et inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring (Udir, 2015). De nye fagplanene er ikke trådt i kraft ennå, men i utkastet til overordnet del av læreplanverket heter det at «Skolen skal gi elevene historisk og kulturell innsikt og forankring, og bidra til at hver elev kan ivareta og utvikle sin identitet i et inkluderende og mangfoldig fellesskap» (Udir, 2018). Både fagplaner, dokumenter og

lovverk kan imidlertid gi noe motstridende føringer. Opplæringslovens §8 – 1 ses som en inkluderingsparagraf i det den gir alle elever rett til å gå på nærskolen. Videre sier §9A at alle har rett til et skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring. §8 – 2 åpner på den annen side for at elevene kan deles inn i grupper og segregeres etter nivå, språk og etnisitet. Det understrekes at dette til vanlig ikke skal gjøres, men åpner like fullt for at skolen kan gjøre unntak. Hvilke kriterier som legges til grunn for slike unntak, er ikke definert (Opplæringsloven, 1998).

Som Strømstad, Nes og Skogen påpeker, innebærer altså inkluderingstanken ideen om et faglig, sosialt og kulturelt fellesskap for alle elever (Strømstad et al., 2004, s. 97). Likevel er det uenighet om hva som ligger inkludering og hvordan det praktiseres. Bachmann og Haug hevder at inkluderingsbegrepet er akseptert, men lite drøftet i norsk skole. De påpeker at inkludering og tilpasset opplæring overlapper hverandre i det i begge henseender handler om å øke deltakelse og redusere segregering (Bachmann & Haug, 2006). De poengterer videre sammenhengen mellom inkludering og demokratisering. Å øke deltakelsen i fellesskapet, er demokratiserende fordi alle stemmer vil bli hørt. De argumenterer for at læringsutbyttet dermed også vil øke (Bachmann & Haug, 2006). Bachmann og Haug bemerker imidlertid at inkludering er ikke en harmonisk og nøytral term. Inkludering forplikter og forutsetter deltakelse. Det kan by på motsetninger og diskusjoner. Strømstad minner også om at inkludering i en mangfoldig skole kan være problematisk og vanskelig (Strømstad et al., 2004, s. 83). Befring vektlegger berikelsesperspektivet og minner om hvilket utbytte det er for alle involverte å delta i inkluderingsarbeid. Ulikheter skal ikke skjules eller fornektes. Hvis både medlemmer av minoritetsgruppen og majoritetsgruppen skal kunne kvalifisere seg for det flerkulturelle samfunnet, må ulikhet bli fremhevet og tydeliggjort som noe positivt (Befring, 1997).

Inkludering kan også forstås i radikal eller moderat form. Radikal form innebærer å avvise enhver form for spesialundervisning eller segregering, mens et mer moderat syn ikke utelukker dette. Salamanca-erklæringen går således ikke inn for å fjerne spesialundervisning, noe den amerikanske inkluderingsbevegelsen tok til orde for (Strømstad et al., 2004, s. 17). Integreringspolitikken i USA var feilslått da den viste seg å føre til det motsatte, nemlig at stadig flere elever fra minoritetskulturer ble plassert i segregerende tiltak. Sarason hevder at skolen ikke klarte å håndtere mangfoldet, og at skolen dermed behøvde å kategorisere og skille ut individer og grupper (Sarason, 1993, s. 31). Han hevder at så lenge maktforholdene ikke endres, vil det heller ikke være mulig å drive inkluderende undervisning.

I Norge har Pihl satt søkelyset på om elever med minoritetsspråklig bakgrunn utsettes for ekskludering. Hun advarer mot at elever med andre morsmål enn norsk feildiagnostiseres, og at flerspråkighet blir definert som en vanske eller en funksjonshemming (Pihl, 2010, s. 152). Minoritetsspråklige elever er overrepresentert blant dem med spesialpedagogiske behov, og Pihl spør om dette skyldes reelle lærevansker (Pihl, 2010). Nes setter søkelyset på om norsk skole kan drive ekskludering under dekke av inkludering. Hvis skolen ikke makter å gi god nok tilpasset opplæring, kan elever bli underyttere og det Nes kaller utstøtningsmekanismer trår i kraft (Nes, 2013). Til tross for målet om tilpasset opplæring og inkludering, mottar en betydelig andel barn segregert opplæring (Haug, 2015). Inkludering utelukker vel ikke opplæring i segregerte grupper, men det handler om at hele skolen må vurdere om den er inkluderende med hensyn til organisering, lærestoff, materiell, metoder, vurdering og mål (Strømstad et al., 2004, s. 97). En vid forståelse av inkludering betyr hele skolesystemets evne til å legge til rette for mangfoldet.

Med *Index for Inclusion, Inkluderingshåndboka* på norsk, fikk skolene et analyse- og utviklingsverktøy for å endre skolekulturer til å bli mer inkluderende (Booth, 2001). Begrepet inkludering blir operasjonalisert og konkretisert. Også her er stikkordene deltakelse, demokrati, fellesskap og læringsutbytte. En skole som hevder å være inkluderende, må også se med kritisk blikk på sin egen praksis og hvorvidt den støter noen ut. Booth et al. understøtter dog at det finnes motsetninger og konflikt i disse endringsprosessene. Likeledes er det verdt å merke seg at det å være en inkluderende virksomhet ikke bare handler om hva som skjer i klasserommet. Snarere er det prosesser som favner alle fra rektor til foresatte og rengjøringspersonale. Inkludering betyr altså at selve overbygningen eller holdningene, skal gjennomsyre hele organisasjonens praksis. Ainscow et al. hevder dessuten at å drive inkluderingsarbeid aldri er noe man kommer i mål med. Det er og må være en pågående prosess (Ainscow, Booth & Dyson, 2006, s. 25).

Formålet med inkludering er at alle elever skal kjenne seg som deltakere i et fellesskap, de skal føle at de hører til. Skolen kan drive inkluderingsarbeid, uten at det nødvendigvis fører til at elevene føler seg inkludert eller at de har tilhørighet. Jeg vil argumentere for at å føle tilhørighet har betydning for om man opplever seg inkludert eller ikke. I denne oppgaven er elevenes opplevelse av å være inkludert er sentralt. Jeg vil derfor kort presentere Scherers funn fra Storbritannia. Hun har forsket med barn på samme alder som deltakerne i min studie, og hennes erfaringer er relevante for fortolkningen av funnene i min oppgave.

Scherer har undersøkt hvordan flerkulturelle, britiske barn i seks – sju årssalder og ti – elleve årssalder utforsker sin egen identitet og tilhørighet. Scherer poengterer at det å ha tilhørighet i flere kulturer ikke er en ekstraordinær situasjon for disse barna. Det er en del av deres hverdags erfaringer (Scherer, 2015, s. 133). Hun stiller seg kritisk til den vestlige oppfatningen av barndom som impliserer at det å tilhøre flere kulturer betyr at barnet er annerledes eller behovstrengende. Hennes synspunkter faller altså til dels sammen med det Gitz-Johansen og Pihl påpeker (Gitz-Johansen, 2006; Pihl, 2010). Scherer ønsker å se forbi antakelsen om det depriverede barnet, og formålet med hennes studie er å la barnas stemmer komme til. Funnene hennes viser at noen av barna så det som ukomplisert å ha multiple tilhørigheter. Blant stedene de hørte til var også England. Scherer hevder derfor at det nasjonale også hører med som en del av barnas identitetsdannelse. Å være flerkulturell betyr altså ikke å være forbi det nasjonale, eller å være alt annet enn engelsk. Det nasjonale og det flerkulturelle så ikke ut å konkurrere eller være motstridende i barnas identitetsforståelse (Scherer, 2015, s. 138). Barna så ut til å inneha flere bevegelige identiteter, den ene kategorien trumfer ikke den andre. Scherer konkluderer med at barna er agenter i sine egne liv, og at de hvis de får muligheten, er i stand til å reflektere over hvordan de posisjonerer seg (Scherer, 2015, s. 142). Dette er synspunkter også Tangen tar til orde for. Hun hevder at barn har synspunkter på sine egne liv og kan bidra med vesentlig informasjon om sin egen tilværelse (Tangen, 2008, s. 158). Creese et. als funn fra forskning med tospråklige elever viser også hvordan unge mennesker helst ikke vil være låst i en kulturell, etniske eller språklig identitet (Creese, Bhatt, Bhojani & Martin, 2006, ss. 36 - 38). Snarere ser de betydningen av å kunne bevege seg mellom språk og identiteter alt ettersom hva som passer i situasjonen. Creese et al.s studie er gjort på Complementary Schools, altså skoler som tilbyr opplæring i minoritetsspråk og kultur. Det kan kanskje sammenliknes med tilbud som finnes på større steder i Norge, der barn kan gå på arabisk eller tamilsk skole på lørdag eller søndag. Creese et al. fant, noe uventet, nemlig at disse skolene fungerte som trygge rom der elevene kunne utforske sine etniske og språklige identiteter. Skolene forsterket med andre ord ikke essensialistiske holdninger om minoritets- og majoritetskulturen (Creese et al., 2006, s. 40 - 41). Snarere skapte de sammenheng i elevenes livserfaringer.

Jeg har nå gjort rede for inkludering i et kort historisk perspektiv, samt sett på inkludering i læreplaner og teori. Inkludering er et begrep som kan tolkes på flere måter og selv om inkluderingsarbeid er fruktbart, er det ikke uten utfordringer. Inkludering handler om holdninger til mangfoldet, hvilket jeg gjør rede for i den neste delen.

2.3 Mangfold

Innforstått i begrepet inkludering er at det som er sammensatt skal være inkludert. Mangfold er altså sammenvevd med inkludering. I denne oppgaven bruker jeg det noe upresise ordet flerkulturell om skolen og deltakerne. Først presenterer jeg derfor begrepene multikulturell, interkulturell og transkulturell. Deretter legger jeg kort fram hva læreplanene sier om mangfold i skolen, før jeg går til forskning og teori om mangfold.

Det er hensiktsmessig å skille mellom begrepene *multikulturell*, *interkulturell* og *transkulturell*. Flerkulturell har nok i vanlig språkbruk dekket både multikulturell og interkulturell. Multikulturell henviser til en situasjon der flere kulturer, men i forholdsvis essensialistisk form eksisterer side om side (May, 1999, s. 12 - 13). I store byer kan det for eksempel finnes grupper av jøder, kristne og muslimer som lever tett sammen på et avgrenset geografisk område. De har kommet fram til en form for sameksistens, men det er liten blanding mellom gruppene. Interkulturell viser til situasjoner der det finnes en utveksling mellom de fortsatt statiske kulturene. Transkulturalitet beskriver imidlertid prosessen der nye kulturer oppstår. Transkultur er altså overskridende, i motsetning til multikulturalitet og interkulturalitet (Welsch, 1999, ss. 2 – 4). Selv om begrepene er nyttige for å forklare og se strukturer i samfunnet eller i grupper, er det uklare grenseoppganger. I denne oppgaven bruker jeg begrepet flerkulturell om deltakerne og om skolen. Dette er et innarbeidet begrep i skolen og i dagligtale. En inkluderende skole bør bestrebe seg på tilrettelegging for transkulturelle praksiser.

Opplæringslovens §1-1 slår fast at «Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfold og vise respekt for den einskilde si overtyding. Ho skal fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte» (Opplæringsloven, 1998). I den samme paragrafen står det videre at skolen skal åpne dører mot verden og framtiden. Identitet og kulturelt mangfold er også en del av verdigrunnlaget i den nye læreplanen (Meld. St. 28, 2015 -2016).

Som med begrepet inkludering, har oppfatningen av mangfold som noe positivt og berikende vokst fram over tid. I det foregående beskrev jeg hvordan skolen tidligere fremmet homogenisering og skilte ut de som avvek fra en normal. Spørsmålet var hvem som passet inn i skolen. Når det gjelder mangfold, vil innholdet i begrepet kanskje defineres ulikt, og det kan lett legges inn et normativt element når vi skal prøve å beskrive det. Som inkludering er en kontrast til ekskludering, kan mangfold være en kontrast til for eksempel likhet og

konformitet. Å definere mangfold er likevel vanskelig. Vi kan lett tenke oss mangfoldet som et stort skrin med fargeblyanter, et bord med ulike retter eller en spilleliste med musikk fra Afrika. En slik forståelse kan være velment, men er reduserende og sementerende (May, 1999, s. 13). Vertovec problematiserer begrepet mangfold fordi det ikke lenger dekker det vi tidligere forsto med mangfold (Vertovec, 2007, s. 1024). Minoritetsgrupper kunne defineres ut fra botid i landet, morsmål og etnisk gruppe. Nå er variablene, eller vår forståelse av dem, utvidet. Vertovec hevder at vi trenger nye måter å møte mangfoldet på for å unngå fordommer og feilslutninger (Vertovec, 2007, s. 1049). Hvis vi erkjenner mangfoldets sammensatthet, vil vi bedre kunne tilrettelegge for de behovene som immigranter og minoriteter har, men samtidig se alle som medlemmer av den samme befolkningen (Meissner & Vertovec, 2014, s. 1050). Meissner og Vertovec bruker *superdiversitet* for å beskrive mangfoldets kompleksitet (Meissner & Vertovec, 2014, s. 541). Vertovec introduserte betegnelsen i 2005, og den er siden brukt innenfor flere fagdisipliner som sosiologi, demografi og økonomi. Meissner og Vertovec understreker at begrepet på ingen måte er tydelig og avgrenset, det ligger nærmest i begrepets natur at det er foranderlig (Meissner & Vertovec, 2014, s. 542). I skolesammenheng kan superdiversitet hjelpe oss til å se de mange og skiftende dimensjonene i elevers liv. En elev kan være flyktning, kristen, persisk, homofil, gått på skole i Tyrkia, enslig og på vei til familie i USA. Et aspekt ved superdiversitetsbegrepet er dermed at vi må forholde oss til disse komplekse livene på en annen måte enn den tradisjonelle, kategoriserende. Det krever at vår innstilling er åpen for nyanser, men også oppmerksom mot fordommer, segregering og ulikhet (Meissner & Vertovec, 2014, s. 543). I lys av dette ser vi at det å likne mangfold med et skrin fargeblyanter blir for snevert. Mangfold er ikke variasjoner langs en akse eller innenfor en kategori. Mangfoldsbegrepet må favne alle retninger, og det er i stadig forandring.

Pratt forenkler heller ikke begrepet. På samme måte som Meissner og Vertovec, drøfter hun konflikter og motsetninger mangfoldet gir (Pratt, 1991, s. 36). Med *kontaktsone* mener Pratt konkrete eller virtuelle steder eller situasjoner. Eksempler på slike steder kan være klasserom, arbeidsplasser Facebook eller møter. En kontaktsone kan karakteriseres som et sosialt treffpunkt der ulike erfaringer, holdninger, kulturer og språk møtes og brytes. I slike møter er det gjerne asymmetriske maktforhold, det kan oppstå konflikter og forhandlinger. Pratt ønsker imidlertid også å bruke begrepet for at vi skal kunne revurdere vante modeller for læring og kommunikasjon. Hvis vi klarer å se og håndtere skolen eller klasserommet som en mulig kontaktsone, utfordrer vi vårt syn om den endimensjonale

undervisningssituasjonen. Vi underviser ofte underforstått at elevgruppen behersker ett felles språk, at alle tolker informasjon på den samme måten, at alle har de samme assosiasjoner og verdier. I kontaktsonene oppstår transculturation, hevder Pratt (Pratt, 1991). Kontaktsoner kan by på utfordringer, men også læring i en undervisningssituasjon (Pratt, 1991, s. 40). Pratt minner om at hvis synet på kultur blir statisk og kategoriserende, vil den såkalte flerkulturelle pedagogikken hindre heller enn øke tilpassing.

Vi kan forstå det slik at både Meissner, Vertovec og Pratt understreker at vi bør unngå det May kaller *essensialisme*. Jeg finner begrepet nyttig fordi det kan illustrere en kontrast til super-diversitetsoppfatningen. Med essensialisme mener May den unyanserte oppfatningen av kultur som statisk, avgrenset og knyttet til bestemte etnisiteter. Han bringer inn det paradoksale i at en multikulturell tilnærming kan bli rasistisk i sin iver etter å beskrive mennesker eller grupper (May, 1999, s. 12 - 13). Essensialisme hindrer oss i å erkjenne individets autonomi, rettigheter og plikter. Essensialisme tar ikke høyde for skiftninger i identitet eller tilhørighet. May introduserer nye konstellasjoner som *hybriditet*, hvilket beskriver det motsatte av gitte kulturelle, religiøse, språklige rammer.

Welsch bringer inn begrepet *hybrididentitet*, altså en sammensatt, skiftende og nyutviklet selvforståelse (Welsch, 1999, s. 197). May løfter imidlertid fram at ikke alle individer eller grupper er i posisjon til å velge eller utforme sin egen identitet. Det finnes dessuten verdier man har sammen som gruppe, og det kan være interesser av politisk eller økonomisk karakter man best fremmer som gruppe. Vår forståelse av mangfold, hybrididentitet og essensialisme må altså ikke komme dithen at vi underkjenner verdien som ligger i et gruppefellesskap (May, 1999, s. 27). Befring argumenterer for at mangfoldet beriker alle. Mangfold må ikke oppfattes som en risiko, men heller som en fordel for læring (Befring, 1997, s. 187). En heterogen elevgruppe og utdanningsinstitusjon gir muligheter til å lære og samhandle på nye måter (Befring, 1997, s. 184).

Jeg har i dette delkapitlet presentert og reflektert rundt begrepet mangfold og andre begrep vi bruker i denne sammenhengen. Begrepene mangfold, super-diversitet, hybrididentitet og essensialisme er vesentlige for å forstå og forklare deltakerne i denne studien. Jeg visste at jeg skulle innhente data på en flerkulturell skole. Men flerkulturell blir et for endimensjonalt og unyansert ord. Jeg tror den vanlige oppfatningen av det viser til en skole med noen norske elever og «mange utlendinger». Kompleksiteten i elevgruppe kan på ingen måte dekkes av «flerkulturelt», selv om vi kan akseptere det i dagligtale, og jeg i denne oppgaven velger å

bruke begrepet på en pragmatisk måte. Jeg erfarte dog at deltakerne møtte essensialistiske oppfatninger, at de hadde transkulturelle praksiser og utviklet sammensatte identiteter.

Begrepene hjalp meg til å se variasjoner og konfliktområder, som jeg vil gå nærmere inn på i kapittel 4 Funn og drøfting. Før det vil jeg imidlertid presentere relevant vitenskapsteori og metode.

3. Vitenskapsteori og metode

Denne studien har et kasusdesign med en hermeneutisk tilnærming. Dette kapittelet presenterer teori om kvalitativ metode, kasusstudier og hermeneutikk. Videre ser kapittelet på metoder for innhenting av data og på transkripsjon. Deretter følger etiske perspektiver samt vurdering av reliabilitet og validitet. Til slutt i denne delen skriver jeg om analysestrategier.

3.1 Kvalitativ metode

Kvalitativ metode kjennetegnes ved at data om virkeligheten innhentes gjennom språk og tekst. Virkeligheten beskrives ved hjelp av språket, enten når informanter selv skriver eller forteller, eller når forskeren skriver hva hun observerer (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 89). Teksten og fortolkningen av teksten er sentralt i kvalitativ forskning. Individet konstruerer mening i tilværelsen og forskeren har til hensikt å forstå virkeligheten fra individets perspektiv. Kvalitative metoder erkjenner at virkeligheten konstrueres i en stadig prosess, og både informantene og forskeren påvirker denne prosessen. Forskeren og informantene har altså begge roller i forskningen.

Kvalitativ metode og kvantitativ metode forstås ofte som kontraster innenfor forskningen. Der kvalitative metoder framstiller resultater i tekst, presenterer kvantitativ forskning funn i tall. Men kvalitativ og kvantitativ forskning representerer ikke nødvendigvis motsetninger, de kan snarere utfylle hverandre. I ethvert prosjekt må forskeren vurdere hvilken metode som egner seg best med tanke på det han ønsker å finne ut (Brinkmann & Tanggaard, 2012). Problemstillingen bør være avgjørende for metodevalget, men Kvarv påpeker at både vitenskapelige og pragmatiske årsaker kan legges til grunn for valget. Likeledes kan prosjekter bruke både kvalitativ og kvantitativ metode (Kvarv, 2010, s. 130 og 141). Forskerens mål er å beskrive, forstå og kanskje påvirke en virkelighet. Ønsket er å oppnå en helhetlig forståelse (Kvarv, 2010, s. 137). Jeg har valgt en kvalitativ metode da problemstillingen i mitt prosjekt fordrer nærhet og fleksibilitet til deltakerne.

Virkelighet er et begrep som brukes i kvalitativ forskning, og jeg vil bare kort problematisere det. Når en forsker har til hensikt å belyse eller beskrive noe, må hun spørre seg om det hun ser er representativt for en virkelighet som flere kan enes om. Det er gjennom sansene våre at vi danner oss en oppfatning av verden. Ved hjelp av begreper tenker vi abstrakt om verden

eller «virkeligheten». Men hva kan vi vite om forholdet mellom «virkeligheten» og de abstrakte begrepene? Hvordan ser verden ut og hvordan skaffer vi oss kunnskaper om verden? Er virkelighet noe flyktig som bare skapes i samspillet mellom forsker og deltaker (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 34 - 35)? Dette er ontologiske og epistemologiske spørsmål som drøftes og har blitt drøftet innenfor vitenskapsteori (Johannessen, Christoffersen & Tufte, 2016, s. 50). Slike gjennomgripende betraktninger kan gjøre en uerfaren forsker usikker på om hun i det hele tatt kan vite noe om noe som helst. Men heller enn å forvirre, minner spørsmålene oss om at metodene vi velger ikke er nøytrale og at innen kvalitativ forskning er forskeren selv et forskningsinstrument (Postholm, 2017, s. 32 og 34). Valg av metode begrenser og påvirker forskeren og forskningsprosjektet (Holme & Solvang, 1996, s. 72). Hun nærmer seg prosjektet sitt med utgangspunktet i sitt eget verdenssyn. Forskeren bør dermed være seg sine valg bevisst og aktivt plassere seg innenfor en tradisjon. I det neste avsnittet kommer jeg nærmere inn på paradigmer og teori i kvalitativ forskning.

3.2 Paradigmer og teori innen kvalitativ forskning

Vitenskapsteoretiske tradisjoner kan plasseres i ulike paradigmer. Paradigmer kan forstås som verdensanskuelser og eller menneskesyn. Finnes det en realitet? Mener forskeren at mennesket er et ubeskrevet blad, en tabula rasa, som utvikler seg kontrollert og forutsigbart etter hva man fyller på? Eller har mennesket i seg kunnskap som aktiveres ved riktig stimuli? Er menneskets kunnskap og ferdigheter konstant eller formbart og i forandring? En forskers oppfatning og ståsted kan være på ulike steder langs en slik teoretisk akse (Postholm, 2017, s. 21). Forskere innen kvalitativ forskning plasserer gjerne seg selv innenfor et konstruktivistisk paradigme, hvilket stadfester den nære relasjonen mellom forsker og deltaker, og at virkeligheten konstrueres av dem sammen (Postholm et al., 2018, s. 90 - 91). Individet blir altså sett som en aktiv og ansvarlig agent. Kunnskap er forståelse og mening som skapes gjennom møter og sosiale handlinger, og kunnskap er ikke konstant, men fornyes og forandres (Postholm, 2017, s. 21). I denne studien kommer jeg nær deltakerne i deres naturlige kontekst, nemlig elevene og læreren i klasserommet og på skolen. Kunnskapen og forståelsen om virkeligheten blir til denne interaksjonen mellom oss, hvilket altså plasserer oppgaven innenfor det konstruktivistiske paradigmet (Postholm, 2014, s. 23).

Innenfor paradigmene kan man igjen snakke om ulike teorier som forfekter ulike syn på læring, kunnskap og utvikling. Sosiokulturell teori befinner seg blant de

sosialkonstruktivistiske teoriene, og knyttes til Vygotskij og den sosiale samhandlingen som utgangspunkt for læring (Bråten, 2016, s. 123). Tenking og utvikling skjer gjennom språk og sosial aktivitet. Hvis vi vil forstå barnet fra det sosiokulturelle perspektivet, må vi se barnet i kontekst. Barnets aktivitet, handling og uttrykk er vevd sammen med dets erfaringer, omgivelser og samspillet med andre (Bråten, 2016, s. 124). I denne kasestudien beskrives også elevenes miljø og hverdag. Jeg forankrer altså oppgaven i sosiokulturell teori innenfor det konstruktivistiske paradigmet. Det er deltakernes perspektiv og settingen på Nyvik skole som er hovedfokuset for studien (Postholm, 2017, s. 26).

3.3 Kasestudie

Kvalitative kasestudier forbindes gjerne med antropologi, sosiologi, psykologi og utdanningsforskning. Med ulike metoder ønsker forskeren å studere et tilfelle, et kase (Christoffersen & Johannessen, 2018, s. 110). Det er med andre ord ikke knyttet en bestemt metode til å forske på et kase (Stake, 1995, s. 134). Et kase kan være et barn, et prosjektarbeid eller markering. Det karakteristiske er at aktiviteten er avgrenset i tid og sted.

Ifølge Yin er det fem vesentlige komponenter i en kasestudie. For det første at problemstillingen er relatert til praksis. Videre at forskeren bygger arbeidet sitt på visse antakelser, hun har en idé eller en forventning om hva hun vil finne eller undersøke. Den tredje komponenten omhandler analyseenhetene og hvordan spørsmål til disse må henge sammen med oppgavens problemstilling (Yin, 1994). Yins fjerde punkt understreker sammenhengen mellom forskerens teoretiske antakelser, data og analyseprosess. Den femte komponenten er ifølge Yin nettopp dette at data tolkes mot allerede eksisterende teori. Forskeren studerer tekst, både delene og helheten for å finne et mønster eller en mening. En slik analyse starter umiddelbart etter at forskeren er i gang med prosjektet. Data vil tolkes mot teori og teori belyser data i en gjensidig påvirkning (Christoffersen & Johannessen, 2018, s. 113). Denne gjensidige påvirkningen illustrerer hvordan både induktiv og deduktiv tilnærming stadig avløser hverandre i prosjekter som dette (Christoffersen & Johannessen, 2018, s. 27; Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s. 47).

En kasestudie gir videre en helhetlig beskrivelse av det studerte i sin kontekst (Postholm, 2017, s. 50). Yin definerer kasestudier som at man forsker på handlinger i hverdagslivet. Problemstillingene hentes dermed fra praksisfeltet, og har relevans for praksis (Yin, 1994, ss. 51 - 52). Men som Stake hevder, er det ikke de generelle slutningene som er målet i en

kasusstudie. Snarere at oppgavens rike beskrivelser kanskje kan gi leseren anledning til selv å reflektere eller trekke paralleller (Stake, 1995, s. 141). Framfor å søke generalisering bør forskeren utdype det enkelte tilfellets egenart og kompleksitet (Stake, 1995, s. 135). Stake kaller dette naturalistisk generalisering (Stake, 1995, s. 145 – 146). Postholm påpeker at en kasusstudie kan skape gjenkjennelser mellom det som beskrives og leserens egen situasjon. Slik sett handler naturalistisk generalisering om hvilken nytteverdi forskningen kan ha for praksisfeltet (Postholm, 2017, s.131). Videre minner hun om at selv om en studie både beskriver og tolker, er det deltakernes perspektiv som skal formidles (Postholm, 2017, ss. 51 – 52).

Denne oppgaven faller altså inn under det som kan kalles et enkelt kasusdesign med flere analyseenheter. Det vil si at jeg har flere deltakere innenfor ett fenomen på én skole (Christoffersen & Johannessen, 2018, s. 111). Oppgaven avgrenses av tilfellet FN-dag i tid og rom. Man kan si at utgangspunktet er induktivt, ved å se på et spesielt tilfelle kan vi finne generelle mønstre. Samtidig møter jeg situasjonen med visse teoretiske antakelser, hvilket gjør tilnærmingen deduktiv (Postholm, 2017, s. 27). Teori om felles feiringer på skoler utledes og testes ved data samlet på Nyvik skole. For en forsker å holde seg til enten den ene eller andre tilnærmingen er vel nesten umulig. Kvarv sier at induksjon og deduksjon som rendyrkede prinsipper er lite relevante (Kvarv, 2014, s. 25). Årsaken til at jeg bringer disse to begrepene inn er at de belyser dynamikken jeg erfarte i arbeidet mitt. Antakelser og hypoteser justeres av inntrykk og informasjon, data tolkes og forståes på bakgrunn av tidligere og nyervervet kunnskap. Postholm påpeker også denne konstante vekslingen mellom data som blir samlet inn og teori som studeres. Ved abduksjon inntar man en pragmatisk holdning og lar verken teori eller empiri dominere. Forskeren aksepterer at forskningen er en prosess der stadig nye funn og spørsmål vil avløse hverandre (Postholm, 2017, s. 32; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 103). Abduksjon beskriver nok best prosessen i denne studien.

3.4 Drøfting og begrunnelse for valg av metode

Oppgavens problemformulering setter altså søkelys på elevers *opplevelse*. Den kvalitative tilnærmingen er best egnet når forskeren ønsker å forstå og formidle elevers livsverden. Begrunnelsen er videre at det kvalitative intervjuet er en hensiktsmessig metode da det gir mulighet for fleksibilitet og tilpasning, spontanitet og oppfølgingsspørsmål (Kvale &

Brinkmann, 2017, s. 21; Christoffersen & Johannessen, 2018, s. 17). Framfor å ha mange informanter, har jeg valgt et færre antall deltakere. I tillegg til å intervjuer har jeg observert, og oppgaven søker å gi utfyllende beskrivelser av en helhetlig situasjon. Kasuset er hentet fra skolehverdagen og har relevans for praksis.

Som jeg allerede har nevnt, vil man kanskje se mulighetene for generalisering som et svakt punkt. Ved en form for kvantitativ tilnærming kunne jeg operasjonalisert problemformuleringen og gjennom en rekke spørsmål og forhåndsbestemte svarmuligheter samlet inn data fra en stor gruppe elever. Da kunne resultatene blitt oversiktlig framstilt i diagrammer. En slik undersøkelse ville krevd andre ressurser, men kunne kanskje vist oss større linjer eller tendenser i elevers betraktninger om tilhørighet.

Kvalitative studier krever at forskeren bruker tid på feltarbeidsplassen. Dette er en studie av mindre format, og jeg tilbrakte ni dager på skolen. Når det gjelder funn i kvalitative studier, kan de være vanskelige å generalisere. Slike vansker eller ulemper kan ses på som en svakhet eller svikt. Man kan ikke utlede relevant viten om et større område fra enkelttilfeller. Her støtter jeg med imidlertid på Stake (1995) som påpeker at i en kasusstudie er hensikten nettopp å forstå tilfellet snarere enn den generelle situasjonen (Stake, 1995, s. 135). Ikke all forskning har som mål å generalisere, selv om det heller ikke er noe som helt kan unngås. Ved tykke beskrivelser bør kasuset settes inn i sin sammenheng og forstås i lys av denne. Leseren vil så forhåpentligvis selv kunne trekke paralleller til egen praksis eller reflektere med utgangspunkt i det kasusstudien finner. I min studie prøver jeg å beskrive både settingen og omgivelsene.

Jeg har nå beskrevet og begrunnet valget av kvalitativ metode og kasusdesign.

Innledningsvis skriver jeg også at jeg fører en hermeneutisk tilnærming. I det neste avsnittet vil jeg forklare hva denne vinklingen er og hvordan den har vært førende i arbeidet mitt.

3.5 Hermeneutikk

Hermeneutikk kommer fra gresk språk og betyr kunsten å oversette, forklare eller utlegge noe. Hermeneutikk kan altså forstås som læren om hvordan vi kan fortolke tekst, og særlig sentralt er tolkerens forståelseshorisont (Gilje & Grimen, 1995, s. 143; Kvarv, 2014, s. 73). All menneskelig aktivitet kan og blir tolket, det være seg handlinger, situasjoner, tekster, musikk eller bildekunst. Vi tolker for å skape forståelse og mening. I samfunnsvitenskapene

er hermeneutikken relevant da forskeren nettopp prøver å forklare eller fortolke meningsfulle fenomener basert på tekster. Denne fortolkningen er en prosess, noe jeg opplevde på flere nivåer.

Den første dagen jeg besøkte Nyvik skole, ble jeg stående litt ute i skolegården. Barn og foreldre kom inn skoleporten, noen barn var på lekeapparatene og noen spilte fotball i ballbingen. I motsatt ende av skolegården så jeg en klatrevegg. Jeg tenkte at det var fint med en klatrevegg i en skolegård som ellers var forholdvis liten. Noen dager senere var jeg ute i skolegården i flere friminutt. Da så jeg at denne «klatreveggen» var en utsmykning eller en installasjon som besto av tegn fra mange ulike alfabeter. Dette virket også rimelig da skolen har elever med bakgrunn fra mange forskjellige land. Jeg snakket med noen barn og de forklarte at på veggen var det mange alfabeter representert. Neste gang jeg kom til skolen holdt et par jenter på å klatre i «utsmykningen». Var det en klatrevegg likevel? Ja, hevdet jentene. De gjorde meg også oppmerksom på den smale stripen med litt mykere underlag som var inntil veggen. Den som gjorde at man ikke slo seg om man falt ned. Min oppfatning, revurdering, tolkning og nye oppfatning av denne klatreveggen og eller utsmykningen kan illustrere hvordan feltarbeidet på skolen fortonet seg. Mine forventninger, forforståelse og kunnskaper ble fortløpende utfordret, eltet og forandret. Jeg fikk erfare den hermeneutiske prosessen eller sirkelen i praksis.

Hermeneutikk som samfunnsvitenskapelig teori er både en metodelære og en beskrivelse av vilkår for forståelse og mening (Gadamer, 2010, s. 249; Gilje & Grimen, 2013, s. 143). Det kan være en metode for å forstå, en forståelse som oppstår i dialogen mellom en tekst og leseren. Men også en forståelse for tekstens vilkår, altså hvilken sammenheng teksten er en del av. Når man legger en hermeneutisk forståelse til grunn, er forskeren underlagt sine egne forutsetninger. Gadamer kaller slike forutsetninger fordommer og forforståelse (Gilje & Grimen, 2013, s. 148). Forskeren kan ikke fristille seg fra sin forforståelse, den er en forutsetning for å navigere i verden. Fordommer og forståelse er preget av erfaringer og opplevelser, av tro og av språk og begreper. Gadamer påpeker at en fordom ikke er noe negativt, snarere er det en antakelse, et slags meningsutkast (Gadamer, 2010, s. 243). Gilje og Grimen peker på ytterligere tre forhold av betydning når vi snakker om forståelse og tolkning av meningsfulle fenomener. For det første at vi kan ha både en bevisst og ubevisst holdning til egen forforståelse. Særlig bør forskeren være oppmerksomme på deler av vår forforståelse som hun ikke har et reflektert og artikulert forhold til, men som likevel vil ha betydning for oppfatning og tolking. For det andre forsøker vi i vår forforståelse å danne oss

helhetlige verdensbilder. Vi ønsker sammenheng i tilværelsen, det gir oss mulighet for samhandling og orientering. Det betyr ikke at vår forståelse er logisk eller har en etterprøvbar sammenheng, men den skaper mening for oss. Det tredje punktet Gilje og Grimen trekker fram er at vår forforståelse stadig forandres, den er reviderbar (Gilje & Grimen, 2013, s. 151). I møte med deltakerne må forskeren altså være oppmerksom på disse forutsetningene både hos informantene og i like høy grad hos seg selv. Særlig der deltakerne eller feltarbeidsplassen kommer med uforutsette og uventede data, utfordres forskerens fordommer og forforståelse.

En annen vesentlig side ved hermeneutikken er at meningsfulle fenomener bare kan forstås i den sammenhengen de forekommer i. Uten konteksten blir fenomenene meningsløse (Gilje & Grimen, 2013, s. 152). Kontekst og forforståelse gir gjentatt og gjensidig påvirkning i det vi kaller den hermeneutiske sirkel. Sirkelen viser sammenhengen mellom det vi ønsker å fortolke, forforståelsen og konteksten vi må tolke det i. Fortolkningen av delene og helheten er avhengige av hverandre, det ene må begrunnes eller forankres i det andre og omvendt. Det må veksles mellom å tolke deler og helheter, disse henger sammen (Gilje & Grimen, 2013, s. 155; Kvarv, 2014, s. 76). Å fortolke er å prøve å finne og forklare den underliggende meningen. Meningen med en tekst er varierende, påpeker Gilje og Grimen. Det er videre av betydning hvem teksten gir mening for. Den kan være meningsfull for den som skjønner alle ord og uttrykk som er brukt, men den kan også gi mening i en bestemt sammenheng. Kan et operastykke av Wagner være personlig meningsfullt for en som verken kan noter eller tysk, men som minnes hyggelige vinterkvelder med tante Hilda? Blir teksten først meningsfull når vi kjenner forfatterens hensikt, som da Vigdis Hjorths søster skrev et romansvar for å gi sin versjon av en familiehistorie? Dette er perspektiver på tekst og historisk kontekst som man bør kunne skille når man ser på kriterier for forståelse av tekstene (Gilje & Grimen, 2013, s. 157; Kvarv, 2014, s. 78). Deltakerne i min oppgave hadde vel til hensikt å gjøre sine synspunkter begripelige for meg. De snakket og delvis skrev om seg selv, men de var klar over at jeg var mottakeren. Hvis mottakeren hadde vært en annen, kan det hende at deltakerne hadde gitt andre svar.

Det finnes ulike kriterier for hva som kan legges til grunn for den beste fortolkningen av en tekst. Gilje og Grimen presenterer det *holistiske kriteriet* og *aktørkriteriet*. Det ene utelukker ikke det andre. I henhold til det holistiske kriteriet spiller ikke aktøren eller deltakerens hensikt med teksten noen rolle. Teksten i seg selv og tekstens indre sammenheng er hovedsaken. Aktørkriteriet derimot legger vekt på teksten i en større sammenheng. Hva var

forfatterens hensikt, i hvilken kontekst ble handlingen utført? Gilje og Grimen sier at begge perspektivene er rimelige å benytte. Når denne oppgaven søker å finne ut hva elever tenker om seg selv i en gitt skolesituasjon, vil deres muntlige og skriftlige tekster nettopp være deler i en sammenheng – nemlig FN-dagen. Tekstene kan si oss noe bare som tekster, men tekstene må også ses i lys av hverandre og av resten av datamaterialet, det som kan kalles historisk mening (Gilje & Grimen, 2013, s. 161). En hermeneutisk tilnærming fordrer stadig vurderinger og revurderinger fra forskerens side. Det gjelder både tekstene som skal tolkes og egne oppfatninger, kunnskaper og synspunkter. Gadamer hevder at den hermeneutiske sirkelen klargjør betingelsene for vår forståelse, og at vi må erkjenne at vi befinner oss i sirkelen, ikke utenfor (Gadamer, 2010, s. 265). Jeg som forsker må innse at jeg ikke når en udiskuterbar sannhet. Min fortolkning er ikke nødvendigvis den eneste eller den riktige. Jeg kan bare begrunne mine tolkninger i min fortolkning av tekstene, altså innenfor den hermeneutiske sirkelen.

For å konkretisere hvordan hermeneutikk er brukt som vitenskapsperspektiv i denne oppgaven skal jeg utdype noen punkter. Her dreier det seg ikke lenger om den før nevnte klatreveggen, men om dataene. Den første runden med intervjuer ble gjennomført den sjuende dagen jeg var på skolen. Elevene hadde sett en film fra FN-sambandet og hadde refleksjoner rundt denne. Filmen foregikk på Filippinene. En av elevene, Angelica, hadde familie fra Filippinene og forsto mye av det som ble sagt i filmen. I teksten fra intervjuet kommer det fram at hun var berørt av filmen. Hun fortalte at hun var en av dem som begynte å gråte underveis i visningen. Med mitt kjennskap til teori om funds of knowledge og funds of identity forsto jeg det som om Angelica møtte og kjente igjen et språk og miljø hun var fortrolig med. Imidlertid var ikke Angelicas utsagn entydige. Hun reflekterte etter hvert utover selve handlingen i filmen. Hun var ikke ubetinget positiv, slik jeg kanskje hadde ventet, til denne historien fra familiens opprinnelsesland (Gilje & Grimen, 2013, s. 148). Hennes utdyping påvirket meg i retning av å se på filmen i lys av mer essensialistisk kulturforståelse. Mine forventninger og fordommer ble altså justert, de er reviderbare slik Gilje og Grimen forklarer det (Gilje & Grimen, 2013, s. 151). Fordi jeg har valgt en hermeneutisk tilnærming var det av betydning å kunne «gå flere runder» for å utfordre min egen oppfatning og forståelse av elevenes tekster. Jeg søkte en helhetlig forståelse, derfor kunne jeg i neste omgang komme med tilleggsspørsmål til Angelica. I henhold til Gadamers holistiske kriterium er Angelicas utsagn, her altså teksten i seg selv den fulle og hele hovedsaken. Men i henhold til aktørkriteriet var det vesentlig å finne ut hva Angelica mente

med sine utsagn i en større sammenheng. Da må jeg se i hvilken kontekst hun uttrykte sine blandede følelser. Disse to er vanskelig å skille og vil nok i analysen infiltrere hverandre. Med dette mener jeg å vise hvordan min fortolkning av elevtekstene utviklet seg og forandret seg som framstilt i den hermeneutiske sirkelen. Dette gjaldt tekstene i deler og helheter, både fra notater, observasjoner og intervjuer (Gilje & Grimen, 2013, s. 153 - 155; Postholm, 2017, s. 99).

3.6 Metoder for innhenting av data

Formålet med oppgaven gjorde at jeg syntes det var hensiktsmessig å bruke intervju og observasjon som datainnsamlingsmetoder. Jeg intervjuet elevene i to omganger. I det følgende kommer jeg til å skrive om kvalitativt intervju først mer generelt, deretter om de to formene for intervju som jeg har anvendt i prosjektet: det semistrukturerte intervjuet og fokusgruppeintervjuet. Senere i denne delen skriver jeg om observasjon.

3.6.1 Kvalitativt forskningsintervju

Det kvalitative forskningsintervjuets formål er å forstå informantens verden eller forsøke å se den gjennom hennes briller (Kvale, 2015, s. 42). I min studie er elevene hovedinformantene. Jeg kunne ikke få innblikk i hva de tenkte og trodde bare gjennom observasjon, det var nødvendig å snakke med dem. Det ville være vesentlig å innta det emiske perspektivet, altså prøve å forstå virkeligheten slik elevene opplevde den (Copland & Creese, 2015, s. 29). Postholm påpeker at samtalen er et naturlig redskap for å få kjennskap til hva mennesker tenker (Postholm, 2017, s. 68 og 74). Det kvalitative forskningsintervjuet innebærer at forskeren søker å se verden fra deltakerens side (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). Intervjuet kan skape et vindu mot erfaringer og holdninger vi ellers ikke kan avdekke, hevder Copland og Creese (Copland & Creese, 2015, s. 37).

Intervjuet har til hensikt å få fram kunnskap, men også å produsere kunnskap. Denne kunnskapen blir til i den dialogiske prosessen som finner sted mellom forskeren og deltakeren (Postholm, 2017, s. 71). Kunnskapen blir det vi kan kalle en intersubjektiv sannhet, altså en beskrivelse av situasjonen som deltakeren og forskeren kan være enige om at gir det beste bildet (Postholm, 2017, s. 84). Det er likevel nødvendig at forskeren beholder en kritisk holdning til intervjusituasjonen og data som samles inn. Flere faktorer vil kunne påvirke deltakerne, forskeren og settingen. Copland og Creese peker på relasjonen mellom

forskeren og deltakerne, forskerens erfaring, intervjuferdigheter og de fysiske omgivelsene under intervjuet (Copland & Creese, 2015, s. 37). Kvale og Brinkmann understreker det asymmetriske maktforholdet som slett ikke gjør intervjuet til en jevnbyrdig samtale, men heller styrt og ensidig. Til tross for at man tilstreber intersubjektivitet, så er det forskeren som har enerett på fortolkningen. Det er ikke et mål å nøytralisere disse faktorene, men forskeren må være klar over dem (Kvale et al., 2015, s. 53).

Forskeren kan tildels kompensere for det skjeve maktforholdet ved å sikre at hun har forstått deltakerne riktig ved å stille spørsmål som «Har jeg skjønt hva du mener når ...?» eller «Mente du at ...?». Men selv slike kontrollspørsmål er på ingen måte utjevnende. De første intervjuene i denne studien var semistrukturerte. I neste avsnitt skal vi se på kjennetegn ved det semistrukturerte intervjuet, og hvordan det fungerte i dette tilfellet.

Semistrukturerte intervjuer er planlagte på forhånd. Forskeren utarbeider gjerne en intervjuguide og vet hva hun vil ha svar på. Imidlertid er forskeren åpen for at deltakerne kan bringe inn andre opplysninger enn forventet og at intervjuet kan ta en ny retning (Postholm, 2017, s. 72). Fordelene med det semistrukturerte intervjuet er fleksibiliteten forskeren, og for så vidt deltakeren, har til å stille oppklarende eller utdypende spørsmål, gripe fatt i det som er relevant og be om konkrete eksempler eller erfaringer. For at det semistrukturerte intervjuet skal være vellykket, krever det at forskeren klarer å skape en trygg atmosfære, være lyttende, tilstrekkelig støttende og stille forståelige spørsmål (Postholm, 2017, s. 80).

Da jeg utarbeidet samtykkeerklæringer i denne studien, kunne de foresatte krysse av for om jeg kunne intervjuer elevene alene eller i en liten gruppe på 2 – 3. Dette var nettopp for å skape en tryggest mulig situasjon for deltakerne. I den grad de foresatte foretrakk noe, ønsket de at eleven kunne snakke med meg i en liten gruppe. Studiens semistrukturerte intervjuer ble derfor gjennomført i små grupper. Jeg vil likevel ikke kalle dette fokusgrupper, hvilket jeg kommer inn på i det neste avsnittet.

Gruppeintervju brukes når forskeren ønsker å produsere data på gruppenivå (Brinkmann et al., 2012, s. 135). En fokusgruppe bærer mer preg av å være et samtale- eller diskusjonsforum enn en intervjusituasjon. Hensikten er nettopp å få til en meningsutveksling og/eller erfaringsdeling om et emne. Selv om forskeren kanskje har mindre kontroll over samtalen i en gruppe, kan en slik løser samtale være fruktbar med tanke på å få fram flere opplysninger (Postholm, 2010, s. 73). Samhandlingen mellom deltakerne kan også gi

forskeren verdifull informasjon (Johannessen et al., 2016, s. 146). Etter å ha observert klassen i løpet av noen dager, gjennomført semistrukturerte intervjuer og samlet inn noen elevtekster, fant jeg utsagn som jeg ønsket at elevene skulle reflektere mer rundt sammen. Ved gjennomgang av de første intervjuene så jeg at elevene hadde meninger om feiringen av FN-dagen, men også oppfatninger om seg selv som medlemmer av skole- og lokalsamfunnet. Ved å velge ut elevene som hadde uttrykt ulike oppfatninger om dette, håpet jeg å produsere ytterligere data. Flere datainnsamlingsmetoder ville videre gi meg mulighet til krystallisering, hvilket har betydning for studiens validitet (Richardson & St. Pierre, 2005, s. 963).

3.6.2 Observasjon

Observasjon kan være en supplerende metode ved intervjuundersøkelser. Observasjonene kan gi forskeren utfyllende opplysninger eller hjelpe henne til å se en situasjon fra flere perspektiver. Når en studie gjør bruk av intervju, ser forskeren på det deltakerne sier. Ved observasjon kan hun i tillegg studere hva deltakerne gjør (Johannessen et al., 2016, s. 129). Forskeren som observatør tar i bruk alle sanser og kan påvirkes av alt fra lys og støy til temperatur og stemning. Hennes oppfatninger preges av den forforståelsen hun har. Begrepene *bracketing* og *epoche* brukes for å beskrive hvordan forskeren bør sette sin forforståelse i parentes eller legge den til side (Postholm, 2010, s. 67 og 88). Det er neppe realistisk som tidligere nevnt at en forsker helt kan unngå å trekke veksler på sine kunnskaper og erfaringer. Begrepene kan likevel minne forskeren om hennes egen subjektivitet.

Hvem eller hva som skal observeres når, må være klarlagt og forskeren må bestemme hvordan hun vil systematisere og notere data. Deltakende observasjon egner seg i situasjoner der forskeren skal studere hendelser som varer over kort tid eller som gjentar seg. Å være deltakende observatør er også hensiktsmessig for en forsker som har god tid til å komme inn i det miljøet der studien gjøres (Johannessen et al., 2016, s. 135). Forskeren bør bruke tid i begynnelsen av feltarbeidet på å forstå settingen hun skal observere i. Ved deltakende observasjon blir hun en del av deltakernes hverdag, og hun må prøve å se verden slik deltakerne gjør det. Postholm beskriver den kontinuerlige prosessen mellom observasjon av praksis og lesing av teori som foregår under feltarbeidet. Hun påpeker at selv om forskeren har visse antakelser om hva hun vil finne, bør hun prøve å være induktiv i sin tilnærming.

Hun bør altså være åpen for at feltet vil by på andre tema eller problemstillinger enn dem hun selv i utgangspunktet hadde tenkt på (Postholm, 2010, s. 57).

Det er vanlig at forskeren tar feltnotater, å stole på hukommelsen er risikabelt. Inntrykkene fra feltarbeidsplassen er gjerne overveldende, og det er vesentlig å skille mellom faktiske observasjoner, og egne refleksjoner eller også frustrasjoner. Feltnotater om de fysiske omgivelsene, den sosiale situasjonen og sammenhengen deltakerne opptrer i, vil kunne gi tykke beskrivelser. Slike opplysninger hjelper til å fortolke dataene i en sammenheng (Postholm, 2010, s. 60).

I denne studien brukte jeg deltakende observasjon som metode for å berike og utfylle dataene jeg fikk gjennom intervjuene. Jeg fikk anledning til å være tilstede ved de samme hendelsene som jeg senere intervjuet elevene om. Det var nyttig å bruke tid på å bli kjent med Nyvik skole, både området, skolegård og bygninger, personalrom og klasserom. Da jeg startet intervjuene hadde jeg vært på skolen seks ganger, og sammen med elevene fem ganger. Som deltakende observatør inntok jeg en passiv rolle, men deltok noe i klassens arbeid da det passet seg slik. Jeg gjorde notater i to ulike bøker. I den ene boka tok jeg konkrete feltnotater. Disse handlet om antall elever, rommets utforming, arbeidsoppgaver eller konkrete utsagn. I den andre boka, som jeg kaller dagboka, noterte jeg spørsmål, refleksjoner og personlige oppfatninger. Dagboka skrev jeg i om ettermiddagen eller kvelden, altså ikke mens jeg var på skolen.

3.7 Innsamling av data

I denne delen av teksten skriver jeg om forberedende fase, utvalg og skolen jeg gjorde feltarbeid på. Videre presenterer jeg materialet og forklarer innsamlingen av data. Men først kommer jeg til å si noe om utvalg i kvalitative studier.

Utvalg betyr å velge forskningsfelt og forskningsdeltakere som oppfyller visse kriterier (Postholm, 2010, s. 135). En kasestudie som denne, har alltid få enheter. Jeg måtte likevel finne en situasjon der det og de jeg ville studere var å finne. I kvalitativ forskning er det altså formålet med forskningen som styrer valget av setting og informanter (Postholm et al., 2018, s. 39 og 135). Det betyr at utvalget ikke kan være tilfeldig eller representativt, men heller strategisk. Forskeren må avgjøre hvilken setting og hvilke deltakere som vil kunne gi nødvendig informasjon (Johannessen, Tuft & Christoffersen, 2016, s. 116). Forskeren

legger til grunn visse kriterier som skal gjelde for skolen, institusjonen eller gruppa der forskningen skal foregå. Studiens formål er her å vise hvilken betydning skolemarkeringer kan ha for elevers følelse av inkludering og anerkjennelse på en flerkulturell skole. Kriteriene som måtte legges til grunn var derfor at skolen måtte være flerkulturell, samt ha spesielt fokus på FN-dagen.

Blommaert og Dong Jie skriver om feltarbeid med etnografisk tilnærming, at forskeren må være klar over at den settingen som hun studerer er unik (Blommaert & Jie, 2010). Det samme kan gjelde for kasusstudier. Selv om for eksempel juleavslutninger er vanlige arrangementer, er hver markering ikke identisk med noen annen (Blommaert & Jie, 2010, s. 17). Det betyr at forskeren bør kunne se sin studie i både mikro- og makroperspektiv. Hun kan spørre om omstendighetene for markeringen likner på omstendigheter andre steder. Videre er det interessant om det finnes likheter eller ulikheter på lokalt eller regionalt nivå. Forskeren må likevel sikre at hun har valgt en setting som praktiserer eller inneholder det hun er ute etter å studere. Blommaert og Jie bruker som eksempel at den som ønsker å gjøre feltarbeid på skoler i "Absurdistan" først og fremst må finne ut om det faktisk finnes skoler i landet (Blommaert & Jie, 2010, s. 19). Blommaert og Jie understreker betydningen av generell kunnskap om skolen eller stedet forskeren skal drive feltarbeid på. Dette kan være politiske, økonomiske eller geografiske forhold. Grunnen til at jeg bringer inn Blommaert og Jie i denne delen om utvalg, er at jeg selv måtte spørre om «mitt Absurdistan» var uten skoler. Nyvik skoles feiring skiller seg i både form og innhold fra feiringer beskrevet i studier av Dewilde et al. (Dewilde et al., 2017; Dewilde et al., 2018). Det igjen gjorde at lærerens og skolens kulturelle praksis når det gjelder feiringen ble relevant å trekke inn. Jeg måtte søke å gi en inngående beskrivelse av Nyvik. Men med støtte i både egne erfaringer, Stake, Blommaert og Jie vil jeg argumentere for at Nyvik representerer en variasjon, kanskje en utvikling i slike skolemarkeringer. Studien vil derfor kunne være med på å berike og nyansere bildet av hvordan skoler feirer FN-dagen.

Ganske tidlig i prosjektet tok jeg kontakt med flere skoler på Østlandet. Ved å gå inn på skolenes hjemmesider fant jeg ut hvilke skoler som hadde en andel minoritetsspråklige elever og som også hadde innføringsklasser eller mottaksklasser. Det siste viste seg å ikke ha så stor betydning, men var ett av kriteriene mine. Da jeg har vært lærer i mange år selv, ønsket jeg å unngå skoler jeg kjente til eller hadde bekjente på. Jeg henvendte meg på e-post til ledelsen ved tre forskjellige skoler i slutten av juni, men fikk ikke respons fra noen. Tidlig i august skrev jeg til ytterligere to skoler hvorav én svarte. Rektor på Nyvik skole var

imøtekommende og samarbeidsvillig, men henviste meg videre til dem som var ansvarlige for FN-dagen. Jeg kom raskt i kontakt med lærer «Eirik» som stilte seg og klassen til disposisjon for forskning. Elevene var også positive og samarbeidsvillige. I henhold til NESH sine standarder utarbeidet jeg informasjonsskriv og samtykkebrev til rektor, lærer og foresatte (Vedlegg 1, 2, og 3).

I forberedelsen til feltarbeidet leste jeg om området Nyvik skole ligger i, om boforhold og befolkningssammensetning. Som jeg har forklart i kapittel 1 og 2 danner teori og tidligere forskning et bakteppe for alt jeg skulle foreta meg på Nyvik skole. Likeledes var vitenskapsteori og metode nødvendige tilnærminger og redskaper for å gjennomføre studien. Gjennom hele feltarbeidsperioden, og også etterpå, har det vært nødvendig å lese teori. Noe har først blitt klart for meg når jeg sitter med materialet. Som en del av forberedelsen gjennomførte jeg et pilotintervju med læreren. Denne semistrukturerte samtalen på ca. en halvtime forberedte meg på at markeringene ville foregå på en noe annen måte enn jeg hadde forventet. Det igjen gjorde at lærerens og skolens kulturelle praksis når det gjelder disse feiringene ble relevant å trekke inn. Denne praksisen vil jeg behandle nærmere i kapittel 3.11 om generaliserbarhet. I det følgende kommer en kort beskrivelse av Nyvik skole og elevgruppen.

Nyvik skole ligger i et område med både eldre og nyere bebyggelse. Boligstandarden er varierende, og det er noe fortetning og modernisering på gang. Området har noen historiske minnesmerker. Nyvik barneskole har ca. 300 elever og 45 ansatte hvorav fem ansatte har minoritetsspråklig bakgrunn. En tredjedel av elevene har særskilt norskopplæring etter opplæringslovens §2-8 (Opplæringsloven, 1998). Likevel har langt flere enn disse omtrent hundre elevene et annet språk enn norsk som førstespråk. Eirik er kontaktlærer på 6.trinn for en klasse med 23 elever. Av dem har 17 et annet førstespråk enn norsk, men som jeg kommer til å beskrive under, er det en kompleks språksituasjon i klassen. Tabell 1 viser en oversikt over deltakerne i studien. De fleste er født i Norge. Alle, foruten de «norsk-norske», oppga at de aktivt eller passivt brukte mer enn ett språk daglig. Navnene er pseudonymer.

Tabell 1

Navn	Kjønn	Språk	Opprinnelsesland/foreldres opprinnelsesland	Alder
Ayub	gutt	norsk, somali	Somalia	10
Adil	gutt	norsk, urdu, arabisk	Pakistan	11
Hasri	jente	norsk, nepali, portugisisk, spansk	Nepal, Portugal	11
Roshika	jente	norsk, tamilsk	Sri Lanka	11
Suravi	jente	norsk, bangla	Bangladesh	11
Jakop	gutt	norsk	Norge	11
Mona	jente	norsk, arabisk	Irak	11
Martin	gutt	norsk	Norge	11
Mari	jente	norsk, svensk	Sverige, Norge	11
Sarah	jente	norsk, tysk, persisk	Iran, Tyskland, Norge	11
Angelica	jente	norsk, tagalog	Filippinene	10
Lars	gutt	norsk	Norge	11
Daniel	gutt	norsk, tigrinja	Eritrea, Norge	10

Som det går fram av tabell 1, er det flere elever som benytter to språk daglig, noen benytter flere. Det er heller ikke klare skiller mellom hjemmespråk og skolespråk. Noen deltakere fortalte at de vekslet språk alt ettersom hvem de snakket med. Roshika og Suravi fortalte i et av intervjuene, at de brukte tamilsk og bangla i samtale med foreldrene, men norsk med søsken. Ayub fortalte at han kun snakket norsk hjemme, mens foreldrene konsekvent snakket somali. Som tabellen også viser, fordeler klassen seg heller ikke i to eller tre større språkgrupper. Det må bemerkes at foresatte til 14 av elevene ga samtykke til intervju. Jeg fikk snakket nærmere med 13 av dem. Visse utfordringer kan nok knyttes til utvalget, og en skjevfordeling kan ikke utelukkes med hensyn til hvem som ga samtykke. Selv om det ble gitt god tid til å svare og få muntlig utfyllende opplysninger om samtykkeerklæringene, er det uvisst om samtlige foresatte oppfattet informasjonen. Ut fra elevenes norskkunnskaper, vil jeg tro at noen av foreldrene hadde så begrensede språkferdigheter at de unnlot å besvare forespørselen min. Denne oppgaven kan imidlertid ikke dokumentere en slik oppfatning. Studien kan likevel ha en svakhet ved at den ikke fanger opp vesentlige stemmer. Fra et demokratisk synspunkt vil man kunne hevde at betydningsfulle bidrag er tapt. Å fange opp disse «tause» elevstemmene kunne være interessant ved en annen anledning. Det vil i så fall kreve en annen og mer offensiv rekruttering av deltakerne.

3.8 Oversikt over materialet

Tiden jeg tilbrakte på skolen er framstilt i tabell 2. Jeg var ikke på skolen fulle dager, men noen timer, halve dager og i noen friminutt. Feltarbeidet strakte seg over en periode på sju uker høsten 2018. Tabell 2 viser hva jeg gjorde ved hvert møte på skolen.

Tabell 2

Dag	Aktivitet	Hvor?	Deltakere	Data
21.09.18	<ul style="list-style-type: none"> Semistrukturert intervju med lærer Kort samtale med rektor 	Grupperom Gang Personalrom	Lærer Rektor	Transkribert Intervju Dagboknotat
11.10.18	<ul style="list-style-type: none"> Observasjon i klassen Observasjon i friminutt før time Presentasjon av prosjektet 	Klasserom Grupperom Skolegården	Elever, lærer	Feltnotater Dagbok
17.10.18	<ul style="list-style-type: none"> Observasjon i klassen Observasjon i skolegården før og etter time 	Klasserom Skolegården		Feltnotater Dagbok
22.10.18	<ul style="list-style-type: none"> Observasjon i klassen og i samling på biblioteket Besøk fra FN-sambandet og filmvisning Repetisjon av info til elevene 	Klasserom Bibliotek	Elever lærer	Feltnotater Dagbok
24.10.18	<ul style="list-style-type: none"> Observasjon i klassen og på skolen. FN-dag, felles samling om morgenen ute i skolegården Markering og opplegg i klassen 	Skolegården Klasserom	Elever, lærere, ledelse	Feltnotater Dagbok
25.10.18	<ul style="list-style-type: none"> Observasjon i gang og på kafeen og i skolegården Felles arrangement kveldsarr. 	Klasserom, ganger, fellesområder	Elever, foreldre, søsken, lærere	Feltnotater Dagbok
29.10.18	<ul style="list-style-type: none"> Intervjuer (intervjurunde 1) I etterkant: innsamling av tekster fra elevene 	Grupperom	Elever	Transkribert intervju Dagboknotat Elevtekster
5.11.18	<ul style="list-style-type: none"> Fokusgruppeintervjuer (intervjurunde 2) 	Grupperom	Elever	Transkribert intervju Dagboknotat
13.11.18	<ul style="list-style-type: none"> Semistrukturert intervju med lærer Kort samtale med rektor 	Personalrom Gang	Lærer Rektor	Transkribert intervju Dagboknotat

Som det framgår av tabell 2, hadde jeg to semistrukturerte intervjuer med læreren, samt to intervjurunder med elevene. I den første runden deltok 11 elever. I den siste runden valgte jeg ut seks av deltakerne på bakgrunn av det de sa i den første intervjurunden og det de

leverte skriftlig eller som tegninger. Av ulike årsaker som blant annet fravær, snakket jeg ikke med alle som hadde gitt samtykke til intervju. Til intervjuene hadde jeg laget intervjuguider (Vedlegg 5, 6 og 7). Alle elevintervjuene forgikk på et grupperom ved siden av klasserommet, altså et sted elevene var kjent. Lydopptak ble gjort med en gammel telefon uten sim-kort. Jeg prøvde å notere minst mulig under elevintervjuene. Intervjuene med lærer ble gjort på grupperom og personalrom. Her var det uproblematisk å notere underveis. Mellom de to intervjurundene leverte åtte elever små tekster eller tegninger knyttet til opplevelsen av FN-dagen.

Da jeg intervjuet elevene gjorde jeg altså lydopptak. I og med at jeg intervjuet dem i små grupper, innså jeg at det ville være vanskelig å ta tilstrekkelige notater underveis (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 131). Jeg måtte konsentrere meg om følge intervjuguiden, og autensiteten i elevenes måte å ordlegge seg på ville jeg heller neppe kunne gjenkalle. Elevene var klar over at jeg tok opp samtalene, men da vi var i gang, la jeg ofte telefonen under et par løse ark ved siden av meg slik at den ikke skulle være så synlig. Intervjuene ble gjort på et grupperom ved siden av elevenes klasserom. Intervjuene varte aldri mer enn 20 minutter.

Som deltakende observatør i klasserommet satt jeg litt til siden bak i rommet (Hammersley & Atkinson, 1996, s. 135; Postholm et al., 2018, s. 64). Når aktiviteten tillot det, gikk jeg av og til rundt mens elevene arbeidet, snakket med noen og hjalp litt til. Jeg var likevel varsom med å mene noe om arbeidene deres, rettet ingenting, men stilte heller spørsmål til dem om det de holdt på med. Hvis det hadde oppstått helt uakseptable situasjoner, måtte jeg selvfølgelig ha grepet inn som en ansvarlig voksen, men noe slikt hendte ikke (Postholm et al., 2018, s. 148). Jeg verken kom eller gikk til timene sammen med kontaktlærer, og jeg snakket ikke med andre voksne ute i friminuttene. Ved filmframvisningen på biblioteket plasserte jeg meg helt bakerst og skrev i notatboka. Jeg hadde ikke med notatbok ute i friminuttene, men prøvde å notere ned etterpå hva jeg hadde sett. Mitt fokus i observasjonene var om det ble trukket veksler på elevenes kulturelle kapital, om deres kompetanse i språk og kjennskap til mange forskjellige områder i verden ble trukket inn i arbeidet med FN-dagen. Fokuset knyttet seg til mine antakelser om at en positiv synliggjøring og anvendelse av elevenes kulturelle kapital ville øke deres engasjement og deres følelse av inkludering og anerkjennelse. Det var likevel også en rekke andre fenomen som fanget oppmerksomheten min. Det kan være kaotisk å navigere blant alle inntrykkene

på feltarbeidsplassen (Blommaert & Jie, 2010, s. 24). Et utdrag av beskrivelsene mine i feltnotatboka gjort første dag, 11.10.18, i klasserommet ser slik ut:

Rommet: I klasserommet henger det et verdenskart, det finnes en globus, og plakater med FNs bærekraftsmål er tydelige på veggene. Det er ulike avfallsbøtter for papir, mat, glass osv. Det finnes en plakat med skolens visjon, respekt, vennskap, frihet osv. Det er oppslag med noen få, enkle klasseregler. Det er også plakater som viser hva slags aktivitet som skal være i fokus, for eksempel en gul plakat med «arbeid alene og stille» og en rød med «snakk med læringspartner». Rommet er romslig. Det har smartboard, tavle, og elevene sitter to og to ved bord.

Senere samme dagen gjorde jeg gjerne noen dagboksnotater som i større grad inneholder mine reaksjoner, synspunkter og spørsmål knyttet til dagens hendelser. Under vises et utdrag fra dagboka:

Om skolen. Ryddig, velholdt, utsmykket med omtanke. Gjelder både personalrom, kjøkken, møterom, klasserom og korridorer, bibliotek. Om dette er resultatet av en felles holdning og handling eller en særdeles kapabel vaktmester, vet ikke jeg, men den framstår som et ryddig hus der noen passer på. Noen bryr seg om denne skolen. Mange voksne som fulgte om morgenen og som snakket sammen i små grupper. Jeg så også at representanter fra ledelsen var ute, selv om de ikke alltid bar vester og formelt hadde tilsyn eller inspeksjon. Det forsterket imidlertid inntrykket av skolen som trygg og med synlige voksne.

Notatene i dagboka bidro til mitt helhetlige inntrykk av skolen. Disse notatene ble et ytterligere perspektiv på Nyvik (Hammersley & Atkinson 1996, s. 220).

3.9 Transkripsjon

Transkribering betyr at materiale som er samlet ved hjelp av lydopptak, skrives ut i tekst. Slik blir materialet klart for den videre analysen. Jeg skriver den videre analysen fordi analyseprosessen for lengst er i gang fra forskerens side. Transkriberingen gjør dataene fra intervjuene mer håndfaste og lesbare for forskeren selv, men de gjøres også tilgjengelige for leseren av studien (Kvale et al., 2015, s. 137 og s. 303). Leseren kan få et autentisk inntrykk av deltakernes utsagn ved ordrette gjengivelser. Ved å se deltakernes utsagn kan leseren videre få en nærmere forståelse for deltakernes perspektiver. Dette vil igjen kunne styrke studiens transparens, og dermed pålitelighet og gyldighet (Christoffersen & Johannessen, 2012, ss. 23 -24). I oversettelsen eller overføringen av muntlige ytringer til skriftlig tekst vil imidlertid informasjon gå tapt. Tonefall, kroppsspråk og ironi eller humor vil være vanskelige å gjengi ved ordrette transkripsjoner (Brinkmann et al., 2012, s. 34).

Jeg valgte å transkribere intervjuene selv og innen kort tid etter at de var gjennomført (Postholm, 2010, s. 193). Da kunne jeg fremdeles huske stemningen under intervjuet. I og med at jeg foretok transkriberingen rett etter intervjuene, kunne jeg sammenholde den

transkriberte teksten med notater fra observasjonen eller dagboksnotatene. Jeg valgte å skrive ut samtalene slik de foregikk. Det betyr at det forekommer grammatiske feil, men jeg vurderer dem til ikke å være noen hindring for at deltakernes mening kommer fram. I transkripsjonene har jeg markert nøling eller pauser med tre punktum. Latter, blikk, kroppsspråk eller avbrytelser har jeg notert i parentes der jeg husket at slikt hadde forekommet. Da jeg transkriberte, kunne jeg ikke unngå å foreta en form for vurdering eller redigering. Noe fanget oppmerksomheten min, noe forble utydelig. Småprat innledningsvis eller i det deltakerne gikk ut av rommet kom for eksempel ikke med. Her kunne det bli gitt vesentlig informasjon, og av og til noterte jeg ned utsagn som deltakerne ga slik i farten. Likevel understrekes det at transkriberingen således er et utvalg. Postholm hevder at å produsere transkripsjon også er forskningsvirksomhet (Postholm, 2010, s. 193). Slik sett blir tolkning og analyse en del av transkripsjonen. Transkriberingen farges av hva jeg som forsker legger merke til, markerer og dermed velger ut (Postholm, 2010, s. 53). Analysen er altså allerede i gang, men dette vil bli behandlet mer utførlig og grundig i kapittel 2.3 Før analysekapittelet ønsker jeg å bringe inn de etiske betraktningene, deretter drøfting av validitet og reliabilitet. Etikken må gjennomsyre alle delene av en studie og bør ligge present når vi tar fatt på analysen.

3.10 Etikk

I det følgende skal jeg gjøre rede for etikk i forskning, særlige hensyn i forskning på barn og unge, og etiske forhold ved forskerrollen. Kvale og Brinkmann understreker at å følge strenge etiske krav er grunnleggende for god vitenskapelig kvalitet (Kvale et al., 2015, s. 108). Strenge krav innebærer sikring av konfidensialitet, informert samtykke, vanligvis anonymitet og forsvarlig behandling av data. Ved innhenting av personopplysninger, må prosjektet ha godkjenning av Norsk Senter for Forskningsdata (NSD).

Forskeren og forskningsinstitusjonen har et etisk ansvar i alle ledd av forskningsprosjektet. De etiske avveiningene må gjelde valg av område, forskningsspørsmål, metode og presentasjon av resultater. Forskeren bør videre tilstrebe integritet, gjennomsiktighet vedrørende eget ståsted og prosjektets prosedyrer (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 108).

Først må forskeren vurdere om formålet med studien er så relevant eller aktuelt at det forsvarer å forske på akkurat denne gruppen (Johannessen et al., 2016, s. 85). Forskeren må stille seg kritisk til om studien vil virke stigmatiserende på individene, eller om den vil

fremme trivsel og læring. Kvalitative studier innebærer at forskeren kommer i et nært forhold til forskningsdeltakerne. De må sikres anonymitet, de må stole på at forskeren behandler datamaterialet konfidensielt, og deltakerne må gi informert samtykke til å delta i studien (Postholm, 2010, s. 146). Forskeren må også vurdere om hun vil kunne skape falske forhåpninger om hjelp eller økte ressurser til deltakerne. En skole eller institusjon som gir forskeren tilgang må også kunne ha tillit til at forskeren behandler deltakere og data med respekt og varsomhet (Postholm, 2010, s. 154). De nasjonale forskningsetiske komiteene (NESH) har laget retningslinjer for all forskning, og studier som bruker personopplysninger må godkjennes av NSD (NESH, 2018; NSD, 2018; Personvernloven, 2018). NSD stiller krav om at for alle barn under 15 år må det innhentes samtykkeerklæring fra foresatte. Prosjektet mitt ble meldt til NSD og godkjent (Vedlegg 8). Informasjonsskriv og samtykkeerklæringer ble sendt til skolen, lærer og deltakere. Jeg måtte også vurdere om deltakerne forsto sine rettigheter, altså hvorvidt de hadde samtykkekompetanse (Kvale et al., 2015, s. 104). Anonymitet ble sikret ved at stedet, skolen og alle deltakerne fikk fiktive navn. Alle data ble anonymisert og lagret på en passordbeskyttet stasjonær pc. Lydopptakene, gjort på en gammel Iphone uten sim-kort, ble oppbevart i en safe. Alle lydopptak og filer med informasjon om skolen og deltakerne slettes når prosjektet avsluttes.

De forskningsetiske perspektivene jeg skisserer over, bød på visse implikasjoner for studien. I denne oppgaven intervjuer jeg blant annet barn med en sammensatt språklig og kulturell bakgrunn. En avveining var derfor om gruppen «flerkulturell» var for utsatt til at studien kunne forsvares. Det fant jeg ikke å være tilfellet her. Men jeg måtte gjøre barna klar over at de selv kunne velge om de ville være med, eventuelt trekke seg fra prosjektet, selv om det forelå samtykke fra foresatte. En annen betraktning var at foreldre med skoleerfaring fra andre verdensdeler enn Europa kanskje ikke var vant til å motsette seg henvendelser fra skolen. Kanskje de ville samtykke til at barna kunne delta i prosjektet fordi de fant det rimelig å gå med på det skolen foreslo. Til tross for eksplisitt informasjon, kan jeg ikke være helt sikker på at alle følte at de sto fritt til å ta egne avgjørelser. På den annen side, jeg fikk da heller ikke samtykkeerklæring fra alle. Som jeg drøftet i metoddelen, kan dette utgjøre en risiko for at utvalget mitt er skjevt. På grunn av studiens problemstilling, tror jeg imidlertid ikke at dette røkter ved validiteten. Hvis problemstillingen derimot hadde rettet seg kun mot barn med kort botid i Norge, ville studien manglet vesentlige stemmer. I og med at studien omhandler barn på en flerkulturell skole, er denne seleksjonsproblematikken ikke

aktuell. Før jeg sier mer om forskerens ansvar og forskerrollen, skal jeg i det neste gå nærmere inn på forskning med og på barn.

3.10.1 Å forske med barn

Å bruke barn som informanter i forskning er relativt nytt. Dette har endret seg fordi synet på barn og barndom har vært i forandring (Tangen, 2008, s. 318; 2010, s. 318). Tangen beskriver et paradigmeskifte der man gikk fra å se barn som upålitelige, uferdige mennesker til å se dem som kompetente bidragsytere med relevante erfaringer og synspunkter.

Sosiokulturell læringsteori understreker betydningen av barnets aktive rolle i læringssituasjonen, og barn har kunnskap om hverdagene sine som vi bør og kan få vite noe om (Tangen, 2008, s. 158). FNs konvensjon om barns rettigheter og krav på beskyttelse er antakeligvis både et resultat av, og en pådriver for denne nyere holdningen til barn som aktive deltakere i eget liv. Norge ratifiserte FNs barnekonvensjon i 1991. Barns rettigheter er i tillegg ivaretatt i Lov om behandling av personopplysninger (Personvernloven, 2018).

Kvale og Brinkmann minner om det skjeve maktforholdet som oppstår mellom et barn og en voksen forsker (Kvale et al., 2015, s. 175). Fordi barn gjerne vil gjøre voksne til lags og i liten grad sensurerer det de sier, kan forskeren få private opplysninger som ikke er av interesse for prosjektet. Forskeren har taushetsplikt og hun skal respektere deltakernes privatliv (Johannessen et al., 2016, s. 85).

NESH poengterer at forskeren må vurdere risiko for negative opplevelser. Dessuten bør hun ha kunnskap om barn slik at hun kan tilpasse metode til den aktuelle aldersgruppen (NESH, 2006, pkt. 12). Sundstrøm Rask utdyper vilkår for god intervju praksis med barn (Sundstrøm Rask, 2018, s. 62). Hun nevner først og fremst at intervjusituasjonen må kjennes trygg. Det kan for eksempel gjelde rommet der intervjuet foregår, og om man får være sammen med andre kjente. Sundstrøm Rasks andre vilkår er at intervjuet må føles meningsfullt. Uten å rose eller si seg enig i det barna forteller, kan forskeren vise interesse og forklare barna at deres bidrag er betydningsfulle. Sundstrøm Rask poengterer også lydhørhet som et vilkår. Forskeren må tilpasse språk og tidsrammer slik at barna kan holde oppmerksomheten om temaet. Likeledes må hun være følsom for når barna blir slitne eller synes emnet er uttømt (Sundstrøm Rask, 2018, s. 62). Kvale og Brinkmann påpeker også betydningen av den materielle konteksten, det være seg stedet, bruk av lydopptaker eller plasseringen av deltakerne (Kvale et al., 2015, s. 129).

Tangen knytter flere problemstillinger til det å forske på barn og bruke barn som informanter eller medforskere (Tangen, 2008, s. 158). Hun spør om vi kan forstå det barn sier, og om barn kan gi relevant informasjon om seg selv. Hun reiser det epistemologiske spørsmålet om bare den som er barn, kvinne eller har nedsatt funksjonsevne virkelig kan forstå det å være for eksempel barn, kvinne eller funksjonshemmet (Tangen, 2008, s. 160). Videre forklarer hun at barn er knyttet til og opererer i en kontekst de ikke kan påvirke og neppe heller helt kan overskue. Forskeren må dermed ikke bare se på barnets uttalte erfaringer og analysere dem, hun må også se dem i den sammenhengen de befinner seg i (Tangen, 2008, s. 163). Forskeren kan i tillegg til å lytte til hva barnet sier også observere barnets aktiviteter og handlinger. Barnet kan videre ha en annen agenda enn den forskeren etterspør. Tangen minner om at forskeren må være åpen for dette. Hun bør likeledes være oppmerksom på at både foreldrenes stemme og hennes egen forskerstemme kan være vanskelig å skille fra barnets. Forskningsprosjektet kan påvirke informanten, av og til på mindre innlysende områder. Selve intervjuet kan virke utviklende og konstituerende for barnets forståelse av seg selv. Forskeren bør altså ha klart for seg at det finnes et skille mellom eleven slik hun forstår verden og framstiller den, og slik jeg, forskeren forstår hennes verden, og slik jeg fortolker teksten hun gir meg. Dette skillet er en vesentlig implikasjon i studien, da den skal vise deltakernes perspektiver, altså elevenes stemmer. I dette tilstrebes intersubjektivitet, det vil si at det mellom deltakeren og forskeren er en åpenhet om hva som viser seg (Kvarv, 2010, s. 40). Problemstillingene som jeg her nevner, må forskeren ta hensyn til både under innsamlingen av data, i transkribering og analyse.

Studien vil forhåpentligvis være til nytte for praksisfeltet, men sider ved studien vil kanskje kunne oppfattes som kritisk drøfting, ikke av deltakerne, men av praksis. Det er derfor maktpåliggende for meg som forsker at der jeg eventuelt utfordrer praksis, tydeliggjøres det at denne er tuftet på mine fortolkninger. Med andre ord, selv om deltakernes meninger og opplevelser kommer fram, er studiens funn og fortolkninger mitt ansvar. Å tre inn på elevenes arena og be dem delta, medførte mer enn bare å be dem om opplysninger. At jeg var der og snakket med dem, gjorde også noe med dem. De stilte spørsmål de ikke hadde stilt før, de gjorde seg nye tanker og refleksjoner. Kanskje noen fikk forventninger, bekymringer eller ideer om seg selv og verden de ikke hadde hatt før. Uten å overdrive betydningen av at intervjuene virket konstituerende på deltakerne selv, kan jeg som forsker ikke se bort fra at jeg skapte uro og forvirring. Det ble derfor mitt ansvar å minimere belastningene nærværet mitt medførte (Johannessen et al., 2016, s. 85).

I det foregående har jeg gjort rede for generelle utfordringer ved kvalitativ metode, og vesentlige etiske sider ved forskning på og med barn. Barn må sikres anonymitet, forskeren må sikre at barn har mulighet til å trekke seg underveis, og samtykkekompetansen deres må vurderes. Med tanke på publisering og eventuell tilbakemelding til institusjonen eller skolen, må barnets eller gruppens sårbarhet beskyttes. Forskerrollen er en del av bildet, og i det neste underkapitlet vil jeg gå nærmere inn på denne.

3.10.2 Forskerrollen

Å være forsker krever som nevnt i forrige del, at man foretar kritiske, faglige og etiske avveininger gjennom hele prosjektperioden. I kvalitativ forskning er forskeren selv forskningsinstrumentet (Postholm, 2010, s. 127). Mine erfaringer, kunnskaper og interesser er derfor relevante faktorer i studien. Jeg er utdannet allmennlærer og har videreutdanning i norsk som andrespråk og migrasjonspedagogikk. Jeg har arbeidet med minoritetsspråklige elever i en årrekke og er kontaktlærer i en mottaksklasse. Min egen praksiserfaring, samt kjennskap til teori og empiri påvirker valg og tilnærminger i studien. Jeg har vært med på å feire det fargerike felleskapet med folkedrakter, flagg og samosa. Videre har jeg erfart hvordan presumtivist ikke-diskriminerende fellesarrangementer kan være med på å skape «vi-og-dem»-holdninger. Jeg er opptatt av om skolen definerer det å være norsk som for smalt, og jeg interesserer meg for hvordan våre praksiser kan bli mer inkluderende.

Å forske med levende mennesker ved en skole innebærer at forskeren går inn i en relasjon til elever, lærere og rektor. Alle har forventninger eller spørsmål som forskeren bør prøve å svare på. Forskeren må informere om formålet med forskningen, og videre hvorfor akkurat denne gruppen eller skolen ble valgt ut. Rektor og lærere vil kanskje også ha spørsmål om det kreves tilrettelegging eller annet merarbeid fra deres side. Forskeren må fortelle hva hun vil gjøre med eventuelle funn, og tilby seg å legge fram den ferdige studien for skolen (Postholm et al., 2018, s. 137). Postholm understreker at forskeren bør tenke gjennom sin egen rolle før hun går i gang med arbeidet (Postholm et al., 2018, s. 133).

I denne studien måtte jeg bygge tillit og trygghet i forholdet mitt til deltakerne. Overfor rektor og lærere presiserte jeg at jeg ønsket å se en bit av deres hverdagslige praksis, hvilket betydde at det ikke skulle gjøres noe ekstra eller spesielt i den tiden jeg var der. Jeg understreket også at jeg ikke hadde et normativt fokus. Praksis på Nyvik skole skulle ikke holdes opp mot en annen eller eventuelt riktigere standard. Jeg tilbød meg å komme tilbake

senere for å fortelle om studien. Rektor, lærer Eirik og foreldre er å betrakte som «portvakter», og etter å ha informert dem om oppgaven og innhentet samtykke, fikk jeg tilgang til elevene (Postholm et al., 2018, s. 135).

Jeg har som tidligere nevnt, vært lærer i mange år, men nå måtte jeg prøve å unngå å ta lærerrollen. Det er vel usikkert om jeg klarte å innta det Hammersley og Atkinson kaller en nesten naiv nybegynnerrolle (Hammersley & Atkinson, 1996, s. 131). Enkelte sider ved sin egen person er det heller ikke mulig å styre. Det er for eksempel ikke til å unngå at jeg som hvit, voksen kvinne kanskje bare fikk tilgang til begrenset eller utvalgt informasjon. Et par av deltakerne spurte om jeg var søsteren til sosiallæreren, en dame som sikkert kunne minne om meg i alder og utseende (Kvale et al., 2015, s. 127). Ute i skolegården unngikk jeg som sagt å snakke med andre voksne, og til og fra timene gikk jeg aldri sammen med lærere. På denne måten håpet jeg å minimere min tilknytning til dem som sto for oppdragelse og undervisning.

Noen av elevene hadde spørsmål om de som deltakere i prosjektet ville komme på tv eller om de kunne tjene penger på å være med. Jeg brukte god tid og flere anledninger til å gi eksplisitt informasjon om studien og om deltakernes rettigheter. Jeg fant det nødvendig å tydelig forklare at jeg ikke var interessert i skolerresultater eller oppførsel, derimot oppmuntret jeg dem til å hjelpe meg med å samle inn «meninger og opplevelser» om FN-dagen. Om noen ville trekke seg, ble de forsikret om at det ikke ville medføre negative sanksjoner. Forholdet mellom deltakerne, særlig barna og meg var klart asymmetrisk. Som forsker hadde jeg en annen kompetanse enn dem, vår dialog var stort sett ensidig. Jeg hadde bestemt hva vi skulle snakke om, og jeg var den som skulle fortolke deltakernes tekster (Kvale et al., 2015, s. 52). Denne skjeve maktfordelingen bør tas med i betraktningen ved fortolkning av deltakerintervjuene. Det spilte også en rolle i forhold til hvordan jeg gikk inn i og ut av relasjonen med deltakerne. Et eksempel på dette var en elev jeg manglet samtykkeerklæring fra. Eleven var svært aktiv i timene og ville gjerne være med på semistrukturerte intervjuer, men jeg kunne ikke snakke med vedkommende. Den siste dagen jeg besøkte Nyvik, hadde eleven med seg underskrevet samtykkeskjema. Da fant jeg det redelig å ha en siste runde med gruppeintervju slik at denne eleven også fikk delta. Jeg hadde appellert til deltakerne og håpet at de ville engasjere seg i «å samle meninger og opplevelser» om FN-dagen. Jeg hadde etablert et forhold til dem. Det ville være uriktig å trekke seg ut uten at også denne eleven fikk anledning til å ytre seg (Hammersley & Atkinson, 1996, s. 148). I feltarbeidet var det altså en balanse mellom å være en nær og

interessert voksen, men også holde en viss distanse. Elevene burde oppfatte meg som pålitelig, men ikke som en fortrolig venn.

3.11 Validitet, reliabilitet, generaliserbarhet og krystallisering

Begrepene reliabilitet og validitet er knyttet til en studies troverdighet og pålitelighet. Generaliserbarhet har å gjøre med kunnskapens overføringsverdi, og krystallisering er et perspektiv som har til hensikt å styrke nettopp studiens troverdighet og pålitelighet (Postholm et al., 2018, s. 222 - 223).

Reliabilitet refererer gjerne til hvor pålitelige resultatene av en studie er. Et kriterium kan være hvorvidt resultatene kan reproduseres. Dette bli imidlertid vanskelig i kvalitativ forskning der kunnskapen som produseres er kontekstuell. Kunnskapen er bundet i tid og rom og den påvirkes av møtet mellom forsker og deltakere. Kunnskapen skapes også i møte mellom leser og forsker (Postholm, 2010, s. 169; Postholm et al., 2018, s. 220).

Reliabiliteten eller påliteligheten i kvalitative studier hviler da på om undersøkelsene er gjennomført med konsekvens og stabilitet. Påliteligheten er i tillegg avhengig av at forskeren reflekterer over sin egen påvirkning, og at hun etterstreber transparens gjennom hele forskningsprosessen. Reliabiliteten dreier seg altså om alle ledd, i intervjusituasjonen, i transkripsjonen og analysen. Ved gjennomsiktighet kan leseren vurdere gjennomføring og resultater (Kvale et al., 2015; Postholm et al., 2018, s. 276).

I denne studien ble det utarbeidet veiledende intervjuguider med tanke på konsekvens og stabilitet i de semistrukturerte intervjuene. Da jeg valgt å ha påfølgende gruppeintervjuer, tok disse mer utgangspunkt i hva deltakerne hadde fortalt eller uttrykt på papir etter de semistrukturerte intervjuene. Jeg hadde en intensjon om å få fram den autentiske forståelsen av deltakernes erfaringer (Postholm, 2010, s. 170). Deltakernes stemmer ble supplert av data fra mine observasjoner, dagboknotater og samtaler med rektor. Påliteligheten er også avhengig av min håndverksmessige forskerkompetanse, som må sies å være relativt ny. Både min kompetanse og det at jeg var en aktiv part, vil naturligvis påvirke forskningen. Da jeg hadde anledning til å oppholde meg på feltarbeidsplassen over noe tid, kunne jeg imidlertid justere tilnærmingene mine noe. Kvale og Brinkmann drøfter hvorvidt sterk fokusering på reliabilitet hos intervjueren kan fremme stabilitet og hindre subjektivitet, samtidig som liten smidighet reduserer mulighetene for å følge opp uklarheter og eventuelt uventet informasjon

(Kvale et al., 2015, s. 276). Jeg hadde i utgangspunktet ikke planlagt å ha de oppfølgende gruppeintervjuene, men bestemte meg for det etter materialet jeg fikk i den første runden med semistrukturerte intervjuer. Jeg vil argumentere for at jeg i denne studien fikk utdypet materialet nettopp ved å være lydhør og fleksibel. Et annet aspekt som vil kunne rokke ved reliabiliteten er som tidligere nevnt det asymmetriske maktforholdet mellom deltakerne og meg som forsker. Denne problemstillingen er mer utførlig behandlet tidligere i kapittel 3.6 og 3.10.2.

Validitet handler om hvor godt det er samsvar mellom undersøkelsesmetoden og det som skal undersøkes. Validitet er ikke en absolutt størrelse, men et krav som kan være mer eller mindre oppfylt (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 24). Vi må spørre hvor godt dataene representerer fenomenet (Johannessen et al., 2016, s. 66). Det skilles mellom indre og ytre validitet. Om vi måler det vi sier vi skal måle kalles begrepsvaliditet og hører under indre validitet (Johannessen et al., 2016, s. 67; Postholm et al., 2018, s. 223). Begrepsvaliditeten er god hvis forskeren klarer å stille spørsmål som gir svar på det hun undersøker. Ytre validitet har med overførbarhet å gjøre, altså i hvilken grad resultatene fra en studie kan overføres til andre sammenhenger. Kvale og Brinkmann påpeker at validitetsarbeid er som en pågående kvalitetskontroll gjennom en forskningsprosess (Kvale et al., 2015, s. 278). Det fordrer at forskeren inntar en kritisk holdning til alle sider ved sitt arbeid, fra planleggingsfase til innhenting av data, transkribering, analyse og rapportering (Kvale et al., 2015, s. 278; Postholm, 2010, s. 171). Som jeg var inne på under reliabilitet, avhenger også oppgavens validitet eller gyldighet av forskerens kompetanse. Forskeren må være oppmerksom på feilkilder og spørre seg om funnene hennes gir svar på forskningsspørsmålet.

I kapittel 3.4 redegjorde jeg for valg av metode i oppgaven. I en studie som bruker kvalitativt intervju, er utfordringen å operasjonalisere abstrakte begreper som anerkjennelse og inkludering. I intervjuguiden måtte jeg forsøke å gi disse begrepene en form som gjorde at deltakerne kunne fortelle noe om sine opplevelser. Jeg måtte altså knytte det teoretiske til noen konkrete spørsmål. Kategoriene som presenterer funnene måtte likeledes struktureres med bakgrunn i forskningsspørsmålet. Selv om deltakernes svar er ulike, må de likevel framstå som oversiktlige for leseren både i analysen og drøftingen (Johannessen et al., 2016, s. 67). Jeg har både intervjuet, transkribert og analysert, hvilket gir en mulig skjevhet. Data ble imidlertid innhentet på ulike måter, både gjennom samtale med rektor og lærer, elevtekster og tegninger, samt semistrukturerte intervjuer og gruppeintervjuer. Dette holdt mot teori, informasjon fra FN-sambandet og skolens hjemmeside, gjorde at fenomenet jeg

ønsker å belyse kan ses fra mange perspektiver. Ved at jeg intervjuet noen deltakere to ganger, kan også det forstås som en form for medlemsvalidering, da de fikk anledning til å utdype og justere sine utsagn. Om deltakerne snakket sant, kan oppgaven ikke garantere (Postholm, 2010, s. 170). Selv om målet er å bringe fram troverdig eller sannsynlig kunnskap, hviler oppgavens gyldighet på hvor gjennomslutning den er, ikke på deltakernes forhold til sannheten.

Generalisering har også med ytre validitet å gjøre. Å generalisere betyr å kunne overføre funn fra den studerte konteksten til andre kontekster som ikke er studert. Vanligvis har forskningsprosjekter til hensikt å skape kunnskap som er relevant utover den enkelte studien (Postholm et al., 2018, s. 238). Denne studien er en kasusstudie, og Kvale og Brinkmann problematiserer det å generalisere fra ett kasus til et annet (Kvale et al., 2015, s. 290). Nyviks markering av FN-dagen er ulike markeringer i liknende studier (Dewilde et al., 2017). Jeg vil hevde at denne studien dermed viser variasjonen i hvordan skoler feirer slike merkedager. Den interesserte leser vil kunne utvide sine erfaringer, sin bevissthet og kunnskap om fenomenet. Som jeg har vært inne på tidligere, kaller Stake dette naturalistisk generalisering (Stake, 1995, s. 145 - 146). Postholm påpeker at en kasusstudie kan skape gjenkjennelser mellom det som beskrives og leserens egen situasjon. Slik sett handler naturalistisk generalisering om hvilken nytteverdi forskningen kan ha for praksisfeltet (Postholm, 2017, s.131).

Triangulering innebærer at forskeren bruker mange kilder, flere strategier for innhenting av data, samt ser på flere forskningsresultater og ulike teorier. Disse sammenholder hun så med sin egen studie (Postholm, 2010, s. 132). Triangulering viser til navigasjonsprinsippet, ved å ta peiling på ulike punkter, finner man sin egen posisjon. Det fordrer da at det finnes et krysningspunkt. I kvalitativ forskning kan det imidlertid være problematisk å fastsette dette punktet, fordi det kan være i endring. Det igjen har sammenheng med at forskningen er kontekstbasert og åpen for påvirkning i alle ledd. Som en følge av dette, velger jeg å bruke prinsippet om krystallisering i denne studien (Richardson & St. Pierre, 2005, s. 963). Richardson hevder at krystallisering bryter den tradisjonelle ideen om validitet. Hva vi ser avhenger av vinklingen vår. En krystall har en struktur, men gir mulighet til mange komplekse og dype forståelser. I denne modellen ligger også at vi ikke kan se alt, og at noe av vår innsikt er delvis. Richardson påpeker det paradoksale ved at vi vet mer, forstår at det stadig er mer å finne ut av, og at vi tviler på det vi vet. Stewart hevder at krystallisering underbygger den fortolkende tilnærmingen som bygger mening og kunnskap gjennom

abduksjon (Stewart, Gapp & Harwood, 2017, s. 2). Denne studien benytter abduksjon slik jeg redegjør for i kapittel 3.3, og samsvarer også med en hermeneutisk metode som jeg beskriver i kapittel 3.5. På dette grunnlaget vil jeg hevde at krystallisering passer denne studien. I en kasstudie innenfor det konstruktivistiske paradigme, ses kunnskap som noe som blir til gjennom samhandling (Postholm, 2010, s. 23). Kunnskap her skapes mellom deltakerne og meg som forsker, samt mellom studiens tekst og leseren. Jeg påstår på ingen måte å avsløre «sannheten», kun belyse deler av en foranderlig virkelighet. For at krystallisering skal være en relevant metode, må studien ha tykke beskrivelser. En tykk beskrivelse er å beskrive konteksten noe opptrer i. En slik beskrivelse vil bestå av både forskerens analyse, den kulturelle meningen og ordrette sitater (Postholm, 2010, s. 122). Richardson påpeker at det sjelden kan gis enten/eller-svar i kvalitativ forskning. Krystallisering lar ulike stemmer komme til orde og utfordrer gitte oppfatninger og hierarkier (Richardson & St. Pierre, 2005, s. 963). I min studie finnes utførlige beskrivelser av Eiriks klasserom, Nyvik skoles bygninger og skolegård, sosioøkonomiske forhold som karakteriserer området Nyvik ligger i, samt de ulike datainnsamlingsmetoder som jeg har beskrevet i forrige avsnitt. På denne måten håper jeg at leseren kan danne seg et rikt inntrykk av Nyvik, aktivitetene der og selve forskningsprosessen. Studiens transparens vil forhåpentligvis gjøre det mulig for en mottaker å trekke selvstendige paralleller og slutninger.

3.12 Analysestrategier

Analyse foregår under hele forskningsprosessen. Å analysere betyr at noe deles opp i mindre deler for deretter å settes sammen igjen. Slik søker forskeren å se sammenhenger eller mønstre (Brinkmann et al., 2012, s. 37). Hun begynner altså analysen med det samme prosjektet hennes er i gang, og som jeg var inne på i del 3.9, foregår det analyse også under transkripsjonsarbeidet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 212). Det finnes mange metoder for å analysere data i kvalitative studier, men det er opp til forskeren å velge hvilken, eller hvilke tilnærminger som er mest hensiktsmessige. Her blir det vesentlig å holde fast ved studiens formål og ikke tape av syne hva som skal undersøkes og hvorfor (Postholm, 2010, s. 17). For at leseren skal forstå tilnærmingen i denne studien, kommer jeg til å redegjøre for hvilke innfallsvinkler jeg har benyttet i min analyse.

En hermeneutisk tilnærming betyr at man prøver å sette deler inn i en helhetlig sammenheng (Brinkmann et al., 2012, s. 237). En slik meningsfortolkning innebærer en stadig veksling mellom å studere delene og helheten, og disse vil gjensidig påvirke hverandre. Denne vekslingen er en prosess som vil kunne føre til forståelse og mening (Postholm, 2010, s. 99). Jeg har brukt betegnelsen tilnærming fordi Gadamer hevder at denne prosessen ikke er en metode eller en oppskrift som forskeren kan følge. Han påpeker at det snarere er en form for forståelse av komplekse forhold. Ved å holde sammen deler mot helhet og omvendt vil forskeren nå en dypere innsikt i forhold til det hun studerer (Gadamer, 2010, s. 239). Implikasjoner for analyse og tolkning blir dermed at forskeren skal være varsom med å lete etter én sannhet. Hun må videre være seg bevisst at det kan finnes en forskjell mellom deltakernes intensjoner, deres uttrykte opplevelser og hva som er hennes egne utlegninger og fortolkninger av deltakernes utsagn. Hun bør også være eksplisitt med hensyn til hva som kan sies å være intersubjektivt (Kvale et al., 2015, s. 239).

Da jeg støtter meg til hermeneutisk tilnærming velger jeg en abduktiv metode, hvilket gjør at jeg åpner for at materialet kan gi uventet og ny viten (Kvale et al., 2015, s. 225). Den hermeneutiske tilnærmingen innebar at jeg stadig vendte tilbake til materialet fra feltarbeidet. Selv om feltnotatene og intervjuene var ferdige i den forstand at de var skrevet ut, fortsatte jeg å notere tanker og refleksjoner gjennom hele prosjektperioden. Etter å ha transkribert intervjuene, gikk jeg tilbake til teorien, så til mine egne innsamlede data igjen. Min forståelseshorisont har hele tiden endret seg. Helt fram til studien skulle ferdigstilles har materialet som deler og helhet gitt meg utfordringer og spørsmål. Tanker og refleksjoner har også blitt aktivert av artikler eller nyhetssaker, av bøker eller anekdoter fra kolleger. Jeg har søkt å utvide min forståelseshorisont ved lese på ulike skolers hjemmesider og hentet informasjon fra FN-sambandet (FN-sambandet, 2018). Min erfaring rimer dermed med Gadamers påstand om at den hermeneutiske tilnærmingen er en prosess, en type forståelse i bevegelse (Gadamer, 2010, s. 268). På bakgrunn av dette skal jeg være forsiktig med å framstille studiens kategorier som de eneste mulige. De tre kategoriene jeg kommer til å presentere under, var de jeg valgte da de ifølge min oppfatning best belyser problemformuleringen. Jeg kunne ikke bare spørre elevene om de følte seg inkludert og anerkjent på FN-dagen. Jeg måtte prøve å finne noen indikasjoner på opplevelsen av anerkjennelse og inkludering. Kategoriene kom derfor til å handle om elevenes engasjement, berøring og mestring.

Den første kategorien kaller jeg «Betydningsfulle opplevelser ved FN-dagen». Den omhandler deltakernes reaksjoner og fortellinger om hva de husket og likte best ved dagen og uka. Begrunnelsen for denne kategorien er formålet med studien, å belyse markeringenes eventuelle virkning på deltakernes opplevelse av anerkjennelse og inkludering (Dewilde et al., 2018; Hoffmann, 1996; Skoug, 1989; Øzerk, 2008). Den andre kategorien har jeg valgt å kalle «Sammenheng med skoleåret for øvrig». Ville deltakernes opplevelse av dagen og uka ha betydning for læring og sosial samhandling utover den aktuelle tidsperioden?

Begrunnelsen for denne kategorien ligger både i materialet fra deltakerne og i funn fra andre studier (Dewilde et al., 2018; Niemi, 2017). Den tredje kategorien har jeg kalt «FN-dagen og konsekvenser for refleksjon rundt egen identitet». Kategorien presenterer deltakernes refleksjoner om seg selv som flerspråklige og flerkulturelle subjekter i lokal og global kontekst. Denne kategorien var uventet og vokste fram under de semistrukturerte intervjuene og skapte ny kunnskap (Kvale et al., 2015, s. 225). Da formålet med studien er å vise elevenes perspektiv på feiring av FN-dagen, har jeg valgt å la deres uttrykte oppfatninger være de sentrale dataene. Under hver kategori kommer jeg til å ta utgangspunkt i elevenes utsagn når jeg analyserer og senere tolker. Lærerens uttalelser og mine egne notater bruker jeg til å utdype, forklare eller kontrastere det elevene sier.

Jeg har nå prøvd å belyse de etiske hensynene som er vesentlige i forskning med og på barn. Videre har jeg drøftet forskerrollen og etikk knyttet til metode, behandling av data og presentasjon av funn. Det finnes formelle, lovpålagte krav om informasjon, samtykke, anonymitet og konfidensialitet. Det er regler for oppbevaring og håndtering av data. Det er likevel komplekse, etiske avveininger forskeren må ta om sin egen rolle, samt i forholdet hun etablerer til deltakerne i et prosjekt. Forskeren må være oppmerksom på faglige og metodiske svakheter i sitt eget prosjekt slik at skjevhet unngås. Avslutningsvis har jeg redegjort for analysestrategier, og jeg har presentert tre kategorier som ramme for funnene. I det neste kapittelet vil jeg presentere og drøfte funnene.

4. Funn

I denne delen av oppgaven vil jeg presentere oppgavens funn. Funnene er fordelt i tre kategorier, slik jeg viser i kapittel 4 om analysestrategier (Kvale et al., 2015, s. 219). Kategoriene fokuserer på deltakernes meninger. Oppgaven søker etter hva deltakerne opplever, ikke målbare fakta om livene deres (Kvale et al., 2015, s. 223). Ved hjelp av sitater og fotografier blir deltakernes stemmer forhåpentligvis tydelige for leseren. Umiddelbart etter presentasjonen av funnene kommer jeg til å drøfte resultatene mot tidligere studier og teori. Jeg velger altså å skrive ut funn og diskusjon i denne samme delen. Begrunnelsen for dette valget, er at studiens materiale i alle ledd, fra utvalg av deltakere til avgjørelsen om hvilke utsagn fra datamaterialet som skal brukes, er påvirket av meg som forsker (Everett & Furseth, 2012, s. 154). Det er likevel min intensjon å skille funn fra fortolkning og drøfting. Jeg starter i 4.1 med en beskrivelse av situasjonen på Nyvik skole, deretter følger del 4.2, 4.3 og 4.4 med funn og drøftinger.

4.1 Beskrivelse av kasuset: Feiring av FN-dag på Nyvik skole

Nyvik skoles mål for FN-dagen er å gi elevene kunnskap om menneskerettigheter, fattigdom og bærekraftmålene. I en spontan feltsamtale 21.09.18, opplyser rektor meg om at det er arrangementsgruppa som bestemmer innholdet og organiseringen av dagen og uka. Skolen har feiret på noe ulike måter de senere årene. Dette har med utskiftninger i personalet å gjøre, og at mye har hvilt på ildsjelene. Lærer Eirik formulerer at målet med FN-dagen er at elevene kan se seg selv som medlemmer i en større verden. De skal kjenne til mer enn nærområdet og foreldres hjemland. «Verden, den er jo mer enn Nyvik og Karachi», sier han i den siste samtalen vår 13.11.18. Han forteller videre at de lykkes når elevene viser engasjement, men at det også kan være vanskelig å involvere alle. «Alle er ikke alltid like mye med, det angår liksom ikke dem». Noen av elevene er altså passive og distanserte til det som foregår i disse dagene. Sentralt i uka var besøk fra FN-sambandet, visning av en spillefilm om gatebarn på Filippinene, samling i skolegården, samt en kveld med åpen skole. Klassen brukte tekster og oppgaver fra FN-sambandet i forberedelse og etterarbeid. Dagen var planlagt og organisert av en arrangementsgruppe, en såkalt top-down organisering som i liten grad lente seg på elev- og foreldremedvirkning i planlegging og gjennomføring (Niemi

et al., 2014, s. 256). Tabell 3 viser en oversikt over innholdet i dagene før, under og etter FN-dagen.

Tabell 3

Dag	Arrangement/innhold i undervisning	Organisering	Forskerrolle
Onsdag 17.10.18	<ul style="list-style-type: none"> Klassen leser tekst, samtaler og forbereder seg til filmen fra FN-sambandet. Skriftlige oppgaver. 	Ca. 45 min., hele klassen i klasserommet. Muntlig, noe skriftlig, lærerstyrt	Deltakende observatør
Mandag 22.10.18	<ul style="list-style-type: none"> Kort innledning av representant fra FN-sambandet, filmvisning. 	Ca. 90 min, hele trinnet på biblioteket. Muntlig, lærerstyrt	Deltakende observatør
Onsdag 24.10.18 Selve FN-dagen	<ul style="list-style-type: none"> Samling i skolegården for alle på Nyvik. Rektor holder appell og to elever framfører utdrag fra Barnekonvensjonen. Sang. Klassen arbeider med oppgaver i etterkant av filmen. 	Ca. 15 min. Muntlig, lærerstyrt, elevmedvirkning Ca. 45 min. Muntlig, lærerstyrt	Deltakende observatør
Torsdag 23.10.18	<ul style="list-style-type: none"> Åpen skole fra kl. 18 – 20.00, 6.trinn har ansvaret for kafeen 	Ca. 2 timer Elevansvar og elevmedvirkning	Deltakende observatør

Som det går fram av tabell 3, var det både før- og etterarbeid i forbindelse med FN-dagen. Arbeidet var for det meste lærerstyrt, elevene var heller ikke organisert på tvers av trinn, klasser eller fag. Selve organiseringen av FN-dagen kan ikke karakteriseres som et funn. Samtidig er det nødvendig å beskrive arrangementet på Nyvik fordi det som nevnt, skiller seg vesentlig fra tilsvarende arrangementer på skoler i sammenliknbare studier (Dewilde et al., 2017). Siden markeringene er ulike, vil følgelig deltakernes respons heller ikke være umiddelbart naturlige å sammenlikne. Markeringene viser at skolene har ulik praksis. Om dette er parallelle praksiser eller indikerer en form for utvikling, kan denne studien ikke svare på. Nyvik har også hatt elever med minoritetsbakgrunn siden tidlig 90-tall. Skolen har med andre ord omtrent 30 års erfaring med en språklig, religiøs og kulturelt sammensatt elevgruppe. Verken rektor eller lærer Eirik kunne belyse skolens historie rundt FN-dagen. Rektor beskrev Eirik som en av pådriverne i arrangementet, og Eirik selv hadde klare oppfatninger med hensyn til hvordan arrangementet ikke skulle skille ut noen grupper som mer fremmede enn andre. Det er vesentlig å minne om at oppgaven kun ser på én skole, og at det ikke finnes forutsetninger for å anta at den representerer en hovedstrøm (Postholm et al., 2018, s. 238). Med denne forutsetningen i minne, vil jeg likevel argumentere for at måten å

markere FN-dagen på Nyvik, bringer utfyllende viten til feltet som omhandler inkludering og anerkjennelse gjennom skolemarkeringer.

4.2 Den første kategorien: Betydningsfulle opplevelser ved FN-dagen

Den første kategorien har jeg kalt betydningsfulle opplevelser ved FN-dagen. I spørsmålsstillingene mine uttrykte jeg ønske om å få vite hva deltakerne husket best eller likte best ved dagen og uka, dette kunne være både positive og negative hendelser. Begrunnelsen for denne kategorien er at elevene skal kjenne seg som en del av et faglig, sosialt og kulturelt fellesskap, og at skolens evne til å utøve tilpasset og engasjerende undervisning er vesentlig for å oppfylle disse kravene. Av betydningsfulle opplevelser nevnte omtrent alle deltakerne filmen om Blanka, noen fortalte at de likte kveldsarrangementet godt, og noen av deltakerne trakk fram samlingen i skolegården. Først skal vi se på opplevelser knyttet til filmen, deretter kveldsarrangementet og til slutt åpen skole.

4.2.1 Filmen om Blanka

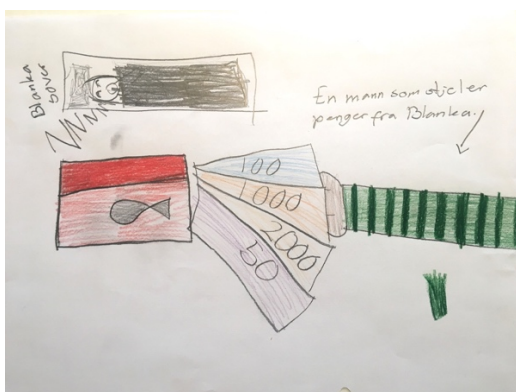
Filmen «Blanka» av Kohki Hasei, varte i omtrent 70 minutter, og vi fikk først en 15-minutters innledning av representanten fra FN-sambandet. Filmens hovedperson er ti år gamle Blanka. Av årsaker vi ikke får kjenne til, bor hun alene på gata. Hun livnærer seg ved å stjele. Hennes eneste og nære fortrolige er den blinde, gamle gatemusikanten Peter. Blanka prøver å skaffe penger for å kjøpe seg en mor, hun og Peter får en liten jobb, men blir utsatt for falske beskyldninger om tyveri. Blanka kommer i konflikt med noen gategutter, hun blir kidnappet og innelåst i et bur. Hun får etter hvert tilbud om å bo på et barnehjem, men ender opp på gata igjen. Selv om filmen er en spillefilm, har den et dokumentarisk preg. Vi følger Blanka gjennom noen dager, det oppstår konflikter og dramatikk. Filmen ender ikke lykkelig, Blankas situasjon forblir uforandret.

Filmen skapte et stort engasjement både i underveis i visningen, i klassesamtalen etterpå og i intervjuene. I mine observasjonsnotater gjort 22.10.18 under filmvisningen på biblioteket kommer engasjementet til uttrykk. Her er eksempler på elevutsagn med mine kommentarer i parenteser.

- Hun bor i en pappeske! (Blanka bor i en eske på fortauet, der har hun «innredet» med ting som betyr noe for henne).
- Det var litt koselig, da ... (Eleven er unnskyldende eller anerkjennende i tonen, Blanka hadde gjort det så fint hun kunne).
- Ødelegget hus, asså ... (Eleven er opprørt og kommenterer at noen ødelegger Blankas hus/pappeske).
- Hu ska drepe dem. (Eleven sier det om dem som ødela huset/pappesken til Blanka).
- Ålø! Hun stjelte! (Elev om at Blanka tar ting).
- Nå skal hun kjøpe seg mor. (Elev om at Blanka tror at hun kan få en mor hvis hun sparer penger).
- Oi, hun er død, mann. (Elevs kommentar til at Blanka setter opp plakater om å få en mor og en voksen ser fordømmende på henne. Eleven mener at hun ligger tynt an).
- Oi, shit, han bare tøysa. (Elev om da Blanka kommer inn i en annen gategutts territorium, eleven lurte på hva som skjer mellom dem nå).
- Oh, my god. (Elev om at Blanka blir satt i et hønsebur).
- Hæ, skal de tæsjje? (Elev om at Blanka og guttene planlegger å stjele).

Som utdragene viser, sympatiserer deltakerne med og identifiserer seg med Blanka og den lille gutten, Sebastian. Men de uttrykker også at noe av det Blanka gjør er galt, som å stjele. Noen synes at Blanka er naiv som tror at hun kan kjøpe seg en mor, eller når hun ikke skjønner at hun ikke må provosere gutten som er leder for gatebarna.

I perioden mellom de semistrukturerte intervjuene og gruppeintervjuene oppfordret jeg deltakerne til å notere eller tegne det de husket best. Noen av dem gjorde det hjemme. Martin lagde en tegning hjemme om det han husket best fra uka, og den viser at Blankas liv som gatebarn hadde gjort inntrykk.



Bilde 1. Martins tegning fra filmen om Blanka. Foto: Hege Alnæs, nov.2018.

Som Bilde 1 viser, har Martin tegnet Blanka som ligger og sover i pappesken sin. En stor mannshånd kommer inn fra siden og tar pengene Blanka skal bruke for å kjøpe seg en mor.

Alle deltakerne jeg snakket med trakk fram at filmen berørte dem. Som elevsitatene og tegningen illustrerer fikk den fram ulike tanker. Filmen fungerte for å skape engasjement og kan dermed kategoriseres som en av de betydningsfulle opplevelsene ved FN-dagen. I den første runden med semistrukturerte intervjuer svarte jentene Hasri og Roshika dette på mitt spørsmål om hva de likte best eller husket best. Intervjuet ble gjort 29.10.18 og Suravi deltar, men er her taus.

- Hasri: Det var to ting. Det var gøy da, med åpen skole ... og jeg synes særlig den filmen, den var interessant.
- Hege: Hvorfor synes du den var interessant?
- Hasri: Den er liksom veldig realistisk, den er ikke liksom sånn, ikke sånn Harry Potter liksom ... for det som er der er liksom vanskelig å tro på, på en måte, hm. Dette her kunne liksom skjedd og det skjer jo hele tiden at folk blir bortført og ...
- Hege: Hm
- Hasri: Og blir fattige og er på gata og ...
- Hege: Nettopp, ja, Roshika?
- Roshika: Det samme, det var spennende med filmen også ...
- Hege: Du synes også det ...
- Roshika: Den var også trist.
- Hege: Hva synes du var trist med den?
- Roshika: At hun ble bortført ... ja ...
- Hasri: Jeg og, når hun ble tatt opp og bortført av han der Peter, nei, Raoul.
- Roshika: Og hun ble satt inn i det buret.
- Hasri: Ja, uff, ja ...
- Hasri: Da begynte noen av de på første ... og ja, kanskje noen av de der, på første rad å gråte. Og noen fra andre rad.

Jentene synes filmen om Blanka er spennende og trist, de beskriver hvordan noen av elevene på først og andre rad begynte å gråte. De mener at filmen er realistisk og ikke fiksjon som for eksempel Harry Potter-filmene. Hasri og Roshika uttrykker empati for jenta i filmen og erkjenner at filmen beskriver virkeligheten for noen barn.

I etterkant av filmen var det lagt opp til en lærerstyrt klassesamtale (24.10.18).

Observasjonsnotatene mine fra denne samtalen, støtter inntrykket av at filmen hadde berørt elevene. Riktignok deltok ikke alle elevene like aktivt i samtalen, men flere hadde refleksjoner rundt innholdet. Hasri kommenterte at Blanka var i en situasjon der det å stjele kunne forsvares. «Det er forskjell på at hun stjeler og jeg stjeler». Sara fulgte Hasris resonnering og uttalte «Det eneste hun kunne gjøre ... på en måte vår skyld, for hvis vi ikke hjelper dem, må de hjelpe seg selv». Sara og Hasri ser altså ut til å forstå at Blanka er i en

situasjon der hun for å overleve må unntas for vanlige regler om rett og galt. De knytter også Blankas vanskelige livssituasjon til sin egen situasjon. Vi i Norge er privilegerte, men vi hjelper ikke til, altså er det «på en måte vår skyld». Ayub reagerte på at den eldre, blinde mannen ble lurt. «Han blir behandlet annerledes, han blir lurt fordi han er blind. Det er ikke likestilling!». Martin synes det er reduserende at den eldre, blinde mannen omtales som «den blinde». Han spør hvorfor de ikke sier «han i den blå skjorta, for eksempel». Som om det at han er blind «ér han, liksom». Ayub og Martin synes at den eldre mannen diskrimineres fordi han er blind. Et par av guttene synes også det er urettferdig at barnehjemmet i filmen bare er for jenter. Martin og Jakop gjorde seg noen tanker om bipersonene og miljøet som ble skildret i filmen. I det semistrukturerte intervjuet fra 29.10.18 utdyper de dette.

- Hege: Hva var det ved filmen som ... som dere synes var mest spesielt, eller som gjorde mest inntrykk på dere?
- Martin: At hm, det var litt annerledes folk på Filippinene enn i Norge.
- Hege: Jaa ...
- Jakop: Ingen var snille i hodet, de bare var slemme ... og da de skulle kjøre dem ... de kjørte et annet sted.
- Hege: Ja, de ble lurt ...
- Jakop: Ja, alle nesten var slemme.
- Hege: Var det det inntrykket vi fikk at alle var slemme der ... at det var litt farlig å bo der ... var det det du tenkte på, Martin?
- Martin: Eeh, at folk oppførte seg annerledes ... mot fattige ... i stedet for å synes synd på de fattige så kalte de de for stygge ting.
- Jakop: Jeg ville ikke bodd der!
- Martin: Jeg liker Norge ...
- Hege: Betyr det at dere fikk et dårlig inntrykk av ... av Filippinene?
- Jakop: I den filmen, ja.
- Hege: Kan man tenke seg at det er sånn overalt på Filippinene?
- Jakop: Nei.
- Martin: Jeg tenkte det, da ... det så litt sånn ut ... Men Filippinene er litt større enn de viste det...

Martin og Jakop reflekterer rundt det inntrykket filmen ga av Filippinene. Elevene hadde merket seg at voksne mennesker utnyttet eller narret de som var fattige og uføre. På bakgrunn av dette trakk de ulike slutninger om folk på Filippinene. I løpet av det semistrukturerte intervjuet kommer imidlertid Martin selv til konklusjonen om at filmen bare viser ett miljø, «Filippinene er litt større enn de viste det ...». Særlig en deltaker syntes filmen var problematisk. I et av de semistrukturerte intervjuene fra 29.10.18, forteller

Angelica at hun selv har tilknytning til Filippinene og forsto noe av det som ble sagt i filmen. Hun vil gjerne ha fram at ikke alle på Filippinene lever og oppfører seg slik som vi så i filmen.

4.2.2 Drøfting av hendelsen filmen om Blanka

Funnene i den første kategorien viser at filmen om Blanka berørte og engasjerte elevene på Nyvik skole. Filmene førte til spontane refleksjoner rundt barns oppvekstvilkår, urettferdighet og fattigdom. I samtalene etterpå kom det også fram ulike ytringer om vennskap og moral. Blanka var ei jente på samme alder som elevene. Elevene kunne kanskje ikke ubetinget identifisere seg med henne, men de kunne sammenlikne sine egne liv med hennes. Ifølge sosiokulturell teori må læring ta utgangspunkt i barnets erfaringer og kunnskaper (Baker, 2011, s. 329). For at læringen skal bli meningsfull og engasjerende, må barnet føle at dette angår ham eller henne. Filmene fungerte som det Scherer kaller «trigger material» og som McAdam og Arizpe kaller «visual journeys» (McAdam & Arizpe, 2011, s. 18; Scherer, 2015, s. 131). Historien om Blanka aktiverte elevene, den oppmuntret til tolking og refleksjon. I og med at filmene ikke bød på noen klar løsning, ble det også opp til elevene å trekke sine egne og gjerne ulike konklusjoner. Moll et al. viser hvordan slike oppgaver uten klare svar, gjør at elevene trekker veksler på sine funds of knowledge (Moll et al., 1992). Elevene må skape sine egne forklaringer og historier.

Selv om elevene på Nyvik ikke direkte trakk inn sine flerkulturelle bakgrunner i sammenlikningene med Blanka, ser de Blankas situasjon i kontrast til sin egen trygge oppvekst i Norge. Samtidig ser de fattigdommen i en global sammenheng, og mener vi som har det godt, ikke er uten ansvar. Sara sier at det er «på en måte vår skyld». Hun mener at når vi ikke griper inn, må sånne som Blanka ty til kriminalitet. Hasri skiller klart mellom Blanka og seg selv når hun sier at det er forskjell på om Blanka eller hun selv stjeler. Jeg tolker det dithen at Hasri ser på seg selv som ei jente som ikke trenger å stjele. På grunnlag av disse refleksjonene kan vi anta at elevene ved Nyvik posisjonerer seg som heldige individer med et trygt liv i Norge.

Noen av elevene protesterte på framstillingen av enkeltpersoner og grupper. Martin og Ayub reagerte på at den blinde mannens funksjonsnedsettelse ble en beskrivelse av ham. Dette var overhodet ikke problematisert i filmene og ikke materiellet fra FN-sambandet. I det påfølgende semistrukturerte intervjuet stilte Jakob og Martin seg kritiske til hvordan folk på

Filippinene oppførte seg, men reflekterte seg fram til at filmen nok ikke var representativ for et helt folk og land. Angelica, som selv hadde familie fra Filippinene var enda mer kritisk. Hennes erfaringer stemte ikke med bildet filmen ga. I hennes verden er vanligvis folk verken slemme eller fattige på Filippinene. Disse funnene viser at elevene ved å trekke veksler på egen kulturell kapital, har evne til å nyansere og utfordre essensialistiske holdninger og framstillinger. De reagerte på en framstilling av mennesker og miljøer som ble reduserende og fastlåste (May, 1999, s. 13). Vi kan spørre oss om filmen helt utilsiktet bygget opp om stereotypier da karakterene ble framstilt på en noe ensidig måte. Mitt opphold på Nyvik var altfor kort til at jeg kunne følge med på eventuelle videre samtaler om filmen om Blanka. Elevenes kommentarer minner oss likevel om det som forfatteren Chimamanda Ngozi Adichie, kaller «faren ved den ene historien» (Adichie, 2009). Ved å lese én historie fra USA eller se én film fra Filippinene, trekker vi raskt slutninger om hel befolkning eller en kultur. Noe av kritikken mot flerkulturelle arrangementer som jeg for øvrig har belyst i kapittel 1, målbærer nettopp dette at kulturer blir karikert og forenklet (Hoffman, 1996; Øzerk, 2008).

4.2.3 Kveldsarrangementet

Den andre hendelsen deltakerne hadde festet seg ved var kveldsarrangementet. Torsdag 25.10.18 var alle foreldre og søsken invitert til åpen skole. Skolen og lærerne sto for organisering og gjennomføring sammen med elevene. Det var altså et lærerstyrt arrangement, i motsetning til det Dewilde et al. erfarte i sin studie der foreldrene deltok både i forberedelser og gjennomføring (Dewilde et al., 2017). I omtrent to timer foregikk det mange parallelle utstillinger eller korte forestillinger. Barn og voksne kom og gikk i en jevn strøm, det var ikke noen form for formell åpning. Gjestene kunne se elevarbeider, noen produkter var til salgs, og i noen rom var det dans eller verksted. Arbeidene og forestillingene viste det elevene hadde gjort i kunst- og håndverk, gym eller mat- og helsefagene.inntektene fra kvelden gikk til et norsk, veldedig formål. Jeg deltok på 6. trinn, og hadde ikke anledning til å se på elever på andre trinn, men det var ikke mitt inntrykk at skolens kulturelle og språklige mangfold skulle være i fokus. Eiriks klasse hadde ansvaret for kaféen. Elevene hadde brukt mange mat- og helsetimer på å bake, fryse ned og forberede salg på kveldsarrangementet. De hadde lagd prislister, plakater og rigget til en kafé med små bord og musikk. De solgte boller, horn, muffins og pizzasnurrer. I et semistrukturert intervju 29.10.18 snakket Suravi, Hasri og Roshika om denne kvelden.

-
- Hege: Hva synes du, Suravi? (Jeg henvender meg direkte til Suravi fordi hun har vært taus).
- Suravi: Jeg er enig med de andre om filmen ... og så åpen skole.
- Hege: Og åpen skole?
- Suravi: Ja ...
- Hege: Hva var det som var bra med åpen skole?
- Suravi: Mat!

Suravis svar om at maten var viktig fikk tilslutning fra flere. Deltakernes positive opplevelse av å drive kafé var knyttet til ansvaret, travelheten og hyggen. De klarte å drifte kaféen, de tjente penger, de kunne møte foreldre og søsken og de kunne treffe elever fra andre klasser. Roshika poengterte videre det fine med å omgås andre voksne og barn, og at alle var glade.

- Roshika: Ok, det jeg synes var best med åpen skole er at man kan møte fra andre klasser.
- Hege: Ja, nettopp ... tenkte du da mest på barna, eller tenkte du på å møte foreldre og ... og familier også?
- Roshika: Da kan man se familie og andre ting ... og se at alle er glade, da ...

Jeg tolker Roshika slik at hun satte pris på den gode stemningen, og det å få oppleve skolen i en mer uformell sammenheng. Mine observasjoner stemmer med det deltakerne formidler av opplevelser. Korridoren utenfor kaféen var full av foreldre, elever og søsken. Det ble snakket mange ulike språk, også innenfor en og samme familie. Å stå i lang kø ble en sosial samhandling. Atmosfæren var åpen og uformell. Elevene på 6. trinn samarbeidet godt, og arbeidet selvstendig med å organisere henting av nye varer på kjøkkenet, betaling og rydding.

4.2.4 Drøfting av hendelsen kveldsarrangementet

Funnene viser at åpen skole var en betydningsfull hendelse i løpet av FN-markeringen på Nyvik. Til tross for at det var et såkalt top-down arrangement, utrykte elevene glede og engasjement (Niemi, 2017, s. 69). På selve kvelden hadde elevene et selvstendig ansvar for kafeen. Det krevde at de organiserte seg, samhandlet og utførte mange praktiske oppgaver. Alle var bidragsyttere og likeverdige deltakere i det sosiale fellesskapet (Kermit, 2012, s. 52). Mange av ukas aktivtiter var ellers bestemte av lærer og lærerstyrte. De krevde lesing, skriving, lytting og stillesitting. Organiseringen av kaféen ga elevene mulighet for å ta i bruk kunnskaper og ferdigheter de vanligvis ikke får vist i skolesammenheng. Åpen skole og elevkaféen kan stå som et eksempel på en inkluderende praksis, om enn i et noe avgrenset omfang (Strømstad et al., 2004). Niemis studie fra 2017 med 14 – 16 år gamle elever viser at skolearrangementer som involverer alle har betydning for følelse av fellesskap og

opplevelsen av seg selv som medlem av skolesamfunnet (Niemi, 2017, s. 84). Niemi påpeker at engasjementet hos deltakerne avhenger av om de føler medbestemmelse i alle faser av arrangementene. Elevene på Nyvik fikk tydelig ansvaret for selve kaféen på åpen skole, og mestringsfølelsen bidrar trolig til at de husker åpen skole som en betydningsfull hendelse.

Roshika forteller at alle var glade, og Suravi sier at hun syntes maten var best. Mat ser ut til å være en faktor som bringer folk sammen og er et ukomplisert samtaleemne. I Dewilde et al. sin studie beskrives også mat som et betydningsfullt innslag i den internasjonale uka.

Rettene som foreldrene i Dewilde et al. sin studie bidro med, var primært ment som kulturelle innslag. Likevel sier en av deltakerne at selve maten er av underordnet betydning. Det viktigste med maten er at den fungerer som en inngang til interaksjon mellom deltakerne (Dewilde et al., 2018, s. 481). Ettersom Nyvik denne kvelden ikke hadde retter fra ulike land, hadde jeg ikke ventet at maten skulle spille en så stor rolle. Elevene uttrykker likevel at det å lage maten, forberede salg og kafé, samt å gjennomføre kvelden ga en følelse av ansvar og tillit. Selv om åpen skole ikke løftet fram skolens religiøse, språklige og kulturelle mangfold, uttrykker elevene glede over å få være vertskap og få treffe familier. Trolig styrker arrangementet følelsen av tilhørighet og forankring til skolen og lokalsamfunnet (Scherer, 2015, s. 138).

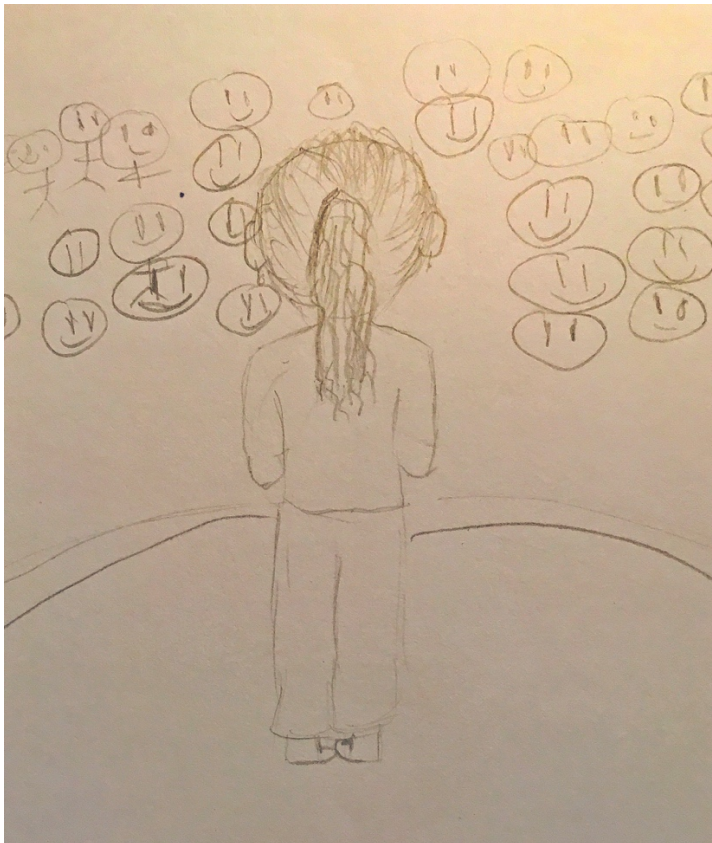
4.2.5 Samling i skolegården

Den tredje hendelsen deltakerne husket godt fra uka var samlingen på selve FN-dagen. Personalet og alle elevene startet dagen ute i skolegården. Rektor innledet med appell, deretter framførte to elever utdrag fra FNs barnekonvensjon. Suravi var en av dem som hadde lært seg noen punkter fra barnekonvensjon utenat og framførte dem for hele skolen. Hjemme hadde hun laget en liten tegning og en kort tekst til meg om hvordan hun opplevde situasjonen (Bilde 2 og 3). I gruppeintervjuet 5.11.18 fortalte hun mer.

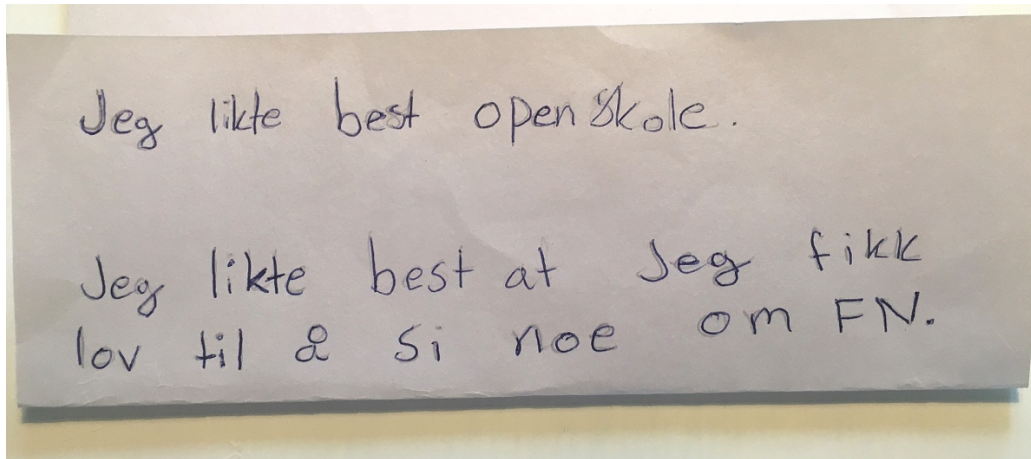
- Hege: Kan jeg få se på det du skrev, jeg vil gjerne ha med meg dette ...
Å, har du laget tegning ... fortell ... hva har du vist her?
- Hasri: Da hun snakket høyt.
- Suravi: Jeg snakker ... jeg snakker foran alle. Jeg gadd ikke tegne alle, da...
- Roshika: Du snakker foran alle i skolegården!
- Hege: Du, hvordan følte du deg da du sto der?
- Suravi: Nervøs.

- Hasri: Jeg skjønner at du var nervøs og jeg ser det på tegningen din, også ... med de føttene der så skjønner jeg at du er nervøs! (Latter, Hasri peker på tegningen, føttene til Suravi vender innover).
- Hege: Litt stolt også, eller?
- Suravi: Ja, a.
- Hege: Hadde du øvd mye hjemme? For du kunne alt utenat ... (Suravi nikker).
- Hege: Hvem var det som hørte på deg da du øvde hjemme, a?
- Suravi: Søstera mi, lillebroren min, mamma.
- Hege: Hva følte du da du var ferdig, da? Var det noen som sa noe til deg etterpå?
- Hasri: Jeg sa noe, Eirik sa noe til deg, da ... han sa du var flink. Du bare gikk! (Latter)

For Suravi var det mest spennende for henne personlig å snakke foran alle de andre i skolegården. Hun hadde vært både redd og stolt. Hun hadde vist dem hjemme at hun fikk en stor oppgave. Bilde 2 viser tegningen hennes av seg selv på talerstolen og bilde 3 viser hva hun noterte hjemme i etterkant. Hasri kommenterte at kroppsholdningen hennes, armene inntil kroppen og føttene vendt innover antydde nervøsitet.



Bilde 2. Suravi på talerstolen i skolegården. Foto: Hege Alnæs, nov. 2018.



Bilde 3. Suravi skriver om det hun likte best ved FN-dagen. Foto: Hege Alnæs, nov.2018.

Suravi fortalte at hun ikke valgte selv hva hun skulle si. Hennes korte tale handlet om punkt 9 i den forenklete utgaven av Barnekonvensjonen der det står at barn ikke skal skilles fra foreldrene sine. En annen elev snakket om punkt 42, at staten er forpliktet til å gjøre konvensjonen kjent for barn og voksne (UNESCO, 1994). Da jeg litt lenger ut i det samme gruppeintervjuet kom inn på innholdet i det Suravi sa, viste det seg at verken hun eller de andre helt kunne forklare hva utdragene betydde.

4.2.6 Drøfting av hendelsen samling i skolegården

Funnene viser at samlingen i skolegården om morgenen den 24.10. ble nevnt som en av de betydningsfulle hendelsene. Suravi hadde lært seg sin tekst utenat, og hun var både stolt og nervøs. Hun fikk anerkjennelse hjemme og på skolen av voksne og barn. Suravi stolte på at familien hennes ville hjelpe henne. Morens støtte minner om det Honneth kaller anerkjennelsens første nivå, den ubetingede kjærligheten som er grunnleggende for individets trygghet (Honneth, 2008). Som elev i et skolefelleskap, har Suravi både rettigheter og plikter. Det er krav som hører til elevrollen og et element som inngår i Honneths andre nivå. Å få være en likeverdig deltaker og bidragsyter knyttes til Honneths tredje nivå. Individets verdsettelse av seg selv avhenger også av bekreftelse av andre. Suravi opplevde tillit og forventning om at hun kunne mestre. Hun fikk bidra på en meningsfull måte på FN-dagen, og hun fikk positiv respons fra lærer og medelever.

Kermit bygger på Honneth og poengterer det uerstattelige i anerkjennelsen fra jevnaldrende (Kermit, 2012, s. 59). Hasri gjentok i gruppeintervjuet at hun hadde rost Suravi, og at Eirik hadde gjort det samme. Funnene viser at det er grunn til å tro at Suravi opplevde mestring og

anerkjennelse. Verken Suravi og så vidt jeg vet, heller ikke moren hennes snakker feilfritt norsk. Likevel fikk de vise at de var fullt i stand til å håndtere oppgaven som Suravi fikk. Skolen unngikk å betrakte dem fra et mangelperspektiv og dermed ekskludere dem fra skoleaktivitetene (Gitz-Johansen, 2006). De ble derimot myndiggjort og fikk anledning til å benytte sin kulturelle kapital til å løse oppdraget.

Når det gjelder Suravis faglige utbytte av oppgaven hun fikk, er det grunn til å stille spørsmål. Verken hun eller hennes medelever kunne forklare hva utdragene fra Barnekonvensjonen betydde. Dette ville de nok ikke problematisert selv, det var først da jeg spurte dem om det, at de innså at de ikke kunne svare. Jeg erfarte her noe jeg har gjort mange ganger som lærer. Vi underviser gitt at konteksten er den samme for alle, vi tar oss ikke tid til å være eksplisitte, og vi unnlater å operere i elevenes nærmeste utviklingszone (Bråten et al., 1996). Suravis mangelfulle forståelse hadde unngått lærerens radar. Skolen hadde ikke maktet å knytte elevenes kunnskaper til ny læring. I dette tilfellet å sette Barnekonvensjonen i sammenheng med Blankas liv på Filippinene og elevenes liv på Nyvik i Norge. Det er verd å merke seg at Suravi på tross av dette, likevel følte seg myndiggjort og anerkjent gjennom talen sin.

For å avslutte drøftingene av funnene i den første kategorien, vil jeg si at betydningsfulle hendelser for deltakerne i løpet av FN-dag og IU var filmen om Blanka, kvelden med åpen skole og samlingen i skolegården på selve FN-dagen. Deltakernes erfaringer er overveiende positive. Betydningen av felles opplevelser, deltakelse og medvirkning er vesentlig, men erfaringene setter også søkelyset på essensialisme. Likeledes at elevene er i stand til å se og drøfte perspektiver på ensidige framstillinger av kulturer og mennesker. Funnene viser også at elevene trenger eksplisitt og tilpasset undervisning for å knytte ny lærdom til tidligere kunnskaper og erfaringer.

4.3 Den andre kategorien: Sammenheng mellom FN-dag og skoleåret forøvrig

Den andre kategorien har til hensikt å belyse sammenhengen mellom FN-dagen og skoleåret for øvrig. Jeg var nysgjerrig på om elevene opplevde at det var en kobling. Fra de semistrukturerte intervjuene med Eirik visste jeg at skolen gjennom hele året har fokus på klima og forurensing. Plakater i klasserommet vitnet om det samme. Opplevde elevene at

kunnskapen om medbestemmelse, demokrati, rettferdighet, fattigdom, ulikhet, diskriminering, på noen måte bli implementert slik at de merket det i resten av skoleåret?

Jeg gjennomførte noen gruppeintervjuer 5.11.18 med deltakere som enten hadde vært svært muntlig aktive tidligere eller bidratt med tekster og tegninger. I gruppeintervjuet med Hasri, Roshika og Suravi ledet jeg samtalen inn på om menneskerettighetene og bærekraftmålene også er aktuelle for oss i Norge.

- Hege: Har dere snakket om at FN-dagen har noe å gjøre med ... rettigheter for barn i Norge å gjøre?
- Roshika: Tror vi har snakket om det, at Eirik har snakket om det, hm, at det er barns rettigheter og det ... og FN-dagen. (Nøler litt).
- Hasri: Ja, ja vi snakker om det sånn cirka hele tiden.
- Hege: At det ikke bare gjelder barna på Filipinene?
- Hasri: Det er vel fordi... men det er vel, vi blir ikke like mye, liksom, vi blir ikke, tror det er mer i Filipinene og Syria og sånn der folk blir bortført og misbrukt og sånn. Her er det liksom tryggere, synes jeg, da. Men det gjelder her også.
- Hege: Tror dere at FN-dagen har ... eller har den gjort noe for miljøet i klassen? Har det hatt noe å si? Har gjort dere noe mer sånn ... sammensveisa?
- Roshika: Ja, for hvert år, vi får mer sånn, folk blir mer sånn, tenker mer på det. Føler at alle blir mer tryggere på en måte.
- Suravi: Alle er hyggelige til vanlig, men vi blir kanskje litt mer..
- Roshika: Ja, sånn går det bra med deg? (Hun henvender seg spørrende til de andre).
- Hege: Bli dere mer oppmerksomme på å spørre?
- Roshika: Det er sånn alle sammen sammen. (Henviser til serien «Alle sammen sammen» på NRK Super, men tror hun mener BliMe-sangen som de sang i skolegården på FN-dagen).

Utdraget fra intervjuet over viser at markeringen har gjort elevene noe mer oppmerksomme på at det er trygt i Norge i motsetning til andre steder. De forteller at de blir minnet på at de skal vise omtanke for hverandre. Da jeg spurte om det var noe mer eller noe annet, de kunne ha tenkt seg å gjøre i forlengelse FN-dagen, og ellers utover i skoleåret, nevner noen at de kunne hatt flere måter å samle inn penger eller lopper på i løpet av året. Hasris svar om at de snakker om FN-dagen hele tiden, tolker jeg som at hun henviser til at klassen hele tiden har miljøspørsmålet oppe. Eirik tok hyppig opp nyheter og begivenheter som har med miljø å gjøre. Jeg observerte i en av timene da Eirik fortalte at det er 70 år siden FN ble etablert. Han fortsatte med å si at fattigdom fortsatt må bekjempes, hvorpå Ayub kommenterte: «Har det gått 70 år og så er vi ennå ikke ferdig med det der?». En annen elev regnet ut hvor gammel

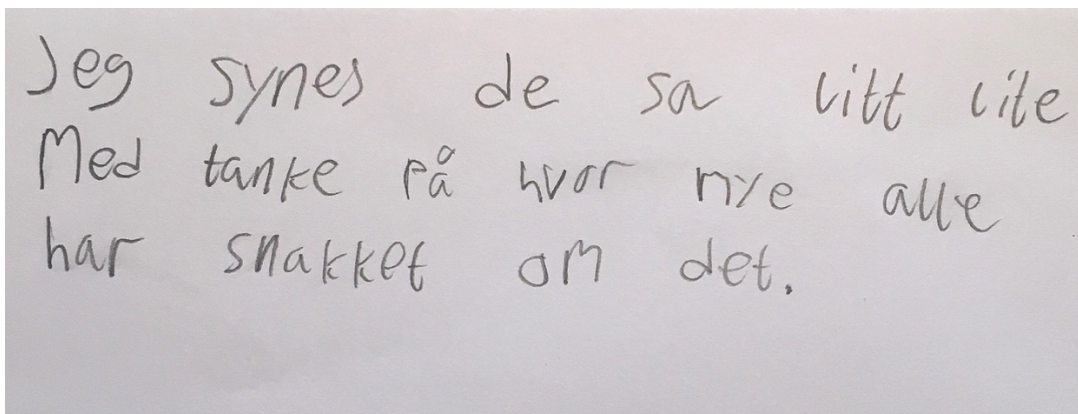
han vil være i 2030 og spurte hva som vil skje med verden hvis bærekraftmålene ikke er nådd. «Kan vi leve videre, da?». Deltakerne knytter altså klimakrisen til sitt eget liv.

Et par av deltakerne uttrykker skuffelse over at det ikke var en mer omfattende markering. En elev sammenlikner situasjonen med jul, man gleder seg til en stor feiring og plutselig er det over. Jakop hadde tenkt på dette i løpet av tiden jeg var på skolen, og formulerte synet sitt skriftlig. I observasjonsnotatene mine til 5.11.18 har jeg skrevet:

Da jeg kom, la jeg merke til at Jakop med en gang tok opp sin tekst eller tegning fra sekken og satt klar. Han var en av de siste som kom ut til gruppeintervju, og han prøvde å få øyekontakt med meg flere ganger, tydelig litt engstelig for at jeg skulle glemme ham. Han snakket lett og fort, hadde humor og tok ledelsen i samtalen. Han undret seg høyt og virket trygg på meningene sine. Dette til tross for at det han sa ikke var udelt positivt. Han var ellers ikke urolig eller opposisjonell, mitt inntrykk av ham gjennom flere dager var at han var en rolig og skoleflink elev.

Som bilde 4 nedenfor viser, sto det på Jakops lapp «Jeg synes de sa litt lite med tanke på hvor mye alle har snakket om det». I gruppeintervjuet ba jeg ham utdype det.

- Hege: Få se hva du skrev? «Jeg synes de ... » (Jeg leser høyt). Kan du utdype eller fortelle mer om det ...
- Jakop: Lissom, masse på forhånd, alle snakka om det, lærerne var skikkelig gira ... og så sa rektor den lille tingen og elevene sa bare litt ... og så ... så var det over.



Bilde 4. Jakop har notert sine refleksjoner om FN-dagen. Foto: Hege Alnæs, nov. 2018.

Som utdraget og bilde 4 viser, hadde Jakop forventet at arrangementet skulle være mer omfattende. Han fortalte videre at han ikke hadde lært så mye mer enn det han kunne fra før av.

4.3.1 Drøfting av sammenheng mellom FN-dag og skoleåret forøvrig

Funnene i denne kategorien er komplekse. Det kan det se ut som om deltakerne synes at FN-dagens fokus på menneskerettigheter først og fremst angår mennesker i andre land. De nevner at Norge er et trygt land, og at det som skjer i Syria og på Filippinene ikke har noe direkte med dem å gjøre. De blir riktignok minnet om at de skal vise omsorg og omtanke for hverandre, men deltakerne kan ikke sammenlikne arbeidet med menneskerettigheter og deres egne rettigheter som barn på skolen i Norge. Deltakerne trekker ikke paralleller mellom arbeidet med menneskerettigheter og strukturelle eller pedagogiske forhold i klassen eller på sin skole. De uttrykker for eksempel ikke at demokrati og medbestemmelse er aktuelt også i elevrådsarbeid, ikke bare i fremmede diktaturer. Når jeg nå bringer dette inn, er det ikke fordi jeg antok at elevene skulle se sammenhengene. Det er ikke å forvente av elever i ti- ellerveårsalderen, med mindre det blir eksplisitt forklart og vist av voksne. Når jeg videre spør om FN-dagen gjør noe med deres forhold til hverandre, svarer elevene at de blir mer omsorgsfulle og oppmerksomme. Som Dewilde et al. beskriver i sin studie, påvirker FN-dagen til en viss grad relasjonene mellom deltakerne (Dewilde et al., 2018, s. 482). Handlinger og holdninger fra markeringene «lekker» på ulike måter til skoleåret for øvrig. Jeg synes imidlertid at denne påvirkningen er svak da den er verken planlagt eller bevisst følges opp av lærere eller ledelse.

Når det gjelder forurensing og klima forbinder elevene dette mer med sitt eget liv, og bevisstheten om det ser ut til å være framtreddende gjennom hele skoleåret. Gjennom de semistrukturerte intervjuene med Eirik hadde jeg fått vite at skolen hele tiden har fokus på miljøtiltak, og at de i samarbeid med FN-sambandet lager en årlig skoleavis. Elevene uttalte både i klassesamtalene og i de semistrukturerte intervjuene at de koblet sitt eget liv til klimautfordringene. En elev lurte på hvorfor FN i løpet av sine 70 år ikke hadde kommet lenger i å løse felles problemer, og en annen regnet ut hvor gammel han ville være når fristen for å nå bærekraftmålene løper ut. Elevene opplevde på dette området en sammenheng mellom FN-dagen utover akkurat denne uken markeringene foregikk. Funnene indikerer at elevene ser seg selv som globale borgere, deres identitet er koblet til verden utenfor Norge. Dette gjaldt alle elevene, og funnene kan ikke spore noen forskjell mellom elevene som er etnisk norske, og de som har en flerkulturell bakgrunn. Funnene viser dermed at elevene oppfatter at undervisningen om klima og miljø angår dem alle. Elevene fikk oppleve å høre sammen i et faglig og sosialt læringsfellesskap (Strømstad et al., 2004, s. 97). Å skape denne

forståelsen og opplevelsen var skolens mål. Niemi viser i sin studie hvordan fellesarrangementer under visse forutsetninger nettopp kan øke tilhørighet og fellesskapsfølelse (Niemi, 2017, s. 69).

For øvrig uttalte noen av deltakerne at de hadde forventet å lære mer i arbeidet med FN-dagen. Dette var overraskende for meg fordi disse uttalelsene kom ganske seint, men virket veloverveide. Det var ikke impulsive uttrykk for kjedsomhet eller manglende forståelse av fagstoffet. Det var derimot gjennomtenkte skriftlige og muntlige uttalelser om et ønske om å lære mer eller lære noe nytt. Det var heller ikke direkte svar på noe jeg hadde spurt om, men kom etter en av mine oppfordringer om å skrive ned eller tegne inntrykk fra uka. Jeg tar disse dataene med under kategorien om sammenheng med skoleåret for øvrig fordi dataene indikerer en utnyttet mulighet til læring. Vygotskij forklarer hvordan opplæring som ligger utenfor barnets utviklingszone ikke fører til læring (Vygotskij, 2001). Undervisningen kan bli for vanskelig og utilgjengelig, men den kan også bli for enkel. Tangen hevder det er vesentlig å lytte til barns stemmer, de er aktive pådrivere i eget liv. Barn har oppfatninger og meninger (Tangen, 2008, s. 164). Funnene i denne kategorien kan tyde på at mulighetene for læring ikke var fullt utnyttet. Det kan gjelde både fordypning, omfang og kompleksitet. Hvis jeg trekker tråden tilbake til funnene i den første kategorien, så vi der at elevene savnet fordypning og forklaring rundt Barnekonvensjonens innhold. Funnene i denne tredje kategorien kan også tolkes som at deltakernes forventninger til lærdom og aktiviteter ikke ble innfridd.

Med begrunnelse i drøftingene over, viser funn at elevene opplever fokus på klimaspørsmål gjennom hele skoleåret. De mener klima angår dem som individer. Elevene ser ikke en åpenbar sammenheng mellom FN-dagen og skoleåret for øvrig når det gjelder menneskerettigheter og fattigdom. På den annen side minner markeringene dem om å være mer omtensomme mot hverandre, og de har selv ideer til hvordan de kunne arbeide mer med emner som fattigdom og krig gjennom skoleåret. Disse forslagene kom imidlertid i etterkant og som svar på spørsmål. Verken når det gjaldt planlegging, organisering eller innhold kunne jeg spore at elevenes hverdags erfaringer, ble trukket inn (Skrefsrud, 2018, s. 31). Elevene uttrykker at de kunne ha lært mer og at arrangementene kunne ha vært mer omfattende.

4.4 Den tredje kategorien: Refleksjoner om egen identitet

Elevenes opplevelser av FN-dagen og eventuelle ringvirkninger for resten av skoleåret ville eksistert uten min tilstedeværelse. Funnene som jeg presenterer i denne delen er imidlertid ikke sprunget direkte ut av opplevelsene med FN-dagen, slik jeg kan si om de to første kategoriene, men bevisst skapt av meg som forsker.

Nyvik skoles markering av FN-dagen er i tråd med hva FN-sambandet oppfordrer til. Det er en uke og dag med fokus på menneskerettigheter, rik-fattig-problematikk og klimautfordringer (FN-sambandet, 2018). Undervisningsoppleggene som Nyvik brukte hadde det globale perspektivet. Skolen omtaler seg selv som en skole med et mangfold av elever, og at den har rom for alle. Det ble derfor vesentlig å få klarhet i hvorfor ikke skolen benyttet denne anledningen til å løfte fram mangfoldet, slik det gjøres på skolen i Dewilde et al. sin studie (Dewilde et al., 2017).

I henhold til oppgavens problemstilling, ønsket jeg å belyse hvilke refleksjoner elevene gjorde seg om egen identitet. I og med at markeringene på Nyvik ikke hadde i seg elementer av flerkulturell feiring, måtte jeg være åpen for at refleksjoner rundt egen flerkulturell identitet ikke ville være så synlige. I intervjuene viste det seg likevel at deltakerne gjorde seg tanker om sin egen identitet. Som vi skal se av utdragene under, dreier mye av refleksjonen seg om språk, men også om å identifisere seg med eller få lov til å tilhøre en gruppe. Før vi ser hva elevene fortalte, vil imidlertid orienteringen fra Eirik være med på å sette elevenes opplevelser og uttalelser inn i en sammenheng.

I den siste samtalen med Eirik henviser jeg igjen til «flerkulturelle» arrangementer på andre skoler, slik jeg gjorde i vår første samtale 21.09.18. Han kommenterer i denne siste samtalen vår fra 13.11.18:

Da du nevnte det «flerkulturelle» fikk jeg nesten sånn, ja ... hvordan? Det jeg forbinder med det flerkulturelle er noen andre. Her er alle bare en blanding av alt. Ingen føler seg som «flerkulturell». Skal man liksom spørre, da, hvem som er flerkulturelle?

Eirik har med andre ord vansker med å skille ut deler av klassen sin som flerkulturelle. Han fortsetter med å forklare at det ville være rart å skulle feire eller markere det som er en del av det daglige.

Jeg synes det ville vært ufint, ville gjøre noen fremmede eller utenlandske ... Da ville jo ... man ville fått den motsatte virkningen av det man vil ... noen ville blitt de, ja, andre, eller ... Jeg er

ganske imot at man på en måte stiller ut elever eller grupper eller familier ... mange er dessuten nokså sammensatte.

Det strider mot Eiriks holdninger å la noen fra en gruppe underholde andre med sin eventuelle fremmedart. Eirik utdyper og sier at mange familier har funnet sine egne, unike måter å leve på. Han forteller at noen har et komplisert forhold til både slekta, hjemlandet og religionen.

Livet deres er kanskje ikke helt etter boka i forhold til hvilke verdier religionen forfekter. De må få være seg selv, ikke ... vi må ikke tro at de er sånn og sånn.

Eirik understreker alles rett til selv å definere hvem eller hva man er. Jeg tolker hans reaksjon på begrepet «flerkulturell» i denne sammenhengen som at det er en merkelapp brukt av utenforstående for å beskrive en gruppe. Eirik insisterer på at mangfold også skal være noe han som voksen lærer kan og bør være en del av. Mangfoldet gjelder ikke bare «de flerkulturelle». Eiriks praksis er solid tuftet på holdningene hans. I feltnotatene mine kan jeg ikke se at han tillegger elevene holdninger eller kunnskaper ut fra deres språklige eller kulturelle bakgrunn. Han har heller ikke et mangelperspektiv der han forklarer fenomen eller hendelser med religion, språk eller etnisitet (Gitz-Johansen, 2006, s. 53). I stedet understreker han elevenes tilknytning til det lokale området og til familie i utlandet. Altså at elevenes identitet er lokal og global, men i mindre grad nasjonal. I intervjuet forklarer han at få elever har noe særlig kjennskap til andre steder i Norge. I dagboka mi har jeg registrert det samme. Deltakerne snakker begeistret om lokale organisasjoner og klubber som tilbyr ulike aktiviteter om ettermiddagene og i feriene.

Om ikke mangfoldet er gjenstand for en pågående samtale på Nyvik skole, viser det seg likevel at elevene har oppfatninger og meninger om seg selv og gruppas mangfold. I de semistrukturerte intervjuene og gruppeintervjuene, kom det fram flere synspunkter. Først vil jeg trekke fram intervjuet med Ayub og Adil fra 25.09.18. Her karakteriserer Ayub seg selv som en «stolt, somalisk gutt». Han forteller at han er født i Norge, han har aldri vært i Somalia, og han kan ikke snakke somali. Han omtaler likevel seg selv som somalisk. Det kommer fram at han forstår en hel del av språket, og han sier selv at han ønsker å kunne snakke det. Når jeg spør om FN-dagen får dem til å tenke på hvor de selv eller de andre i klassen eventuelt kommer fra, svarer Ayub at «Alle er barn fra jorda, da». Jeg oppfatter at han til dels avviser spørsmålet mitt. Det kan komme av at han ikke liker å bli spurt om hvor han kommer fra, at det impliserer at han ikke er fra Norge, eller at han kanskje gjør det er fordi FN-dagens opplegg insisterer på det globale perspektivet. I den samme samtalen forteller Adil at han en gang ble kalt for norsk, noe han ikke likte. Adil har også bodd i

Norge hele livet, han snakker norsk med søsknene sine og både norsk og urdu med foreldrene. Dette utdraget kommer fram i det semistrukturerte intervjuet jeg hadde med de to guttene 25.09.18.

- Hege: Hvorfor kalte de deg norsk? Var det en dårlig ting å si?
Adil: Ja, at de ikke trodde ... de mente at jeg ikke er pakistansk.
Ayub: For ingen pakistanere har hytte! (Ayub bryter fort inn i samtalen).
Hege: Ok, har du hytte? Har familien din hytte?
Adil: Ja, vi har hytte på NN. (Han sier navnet på stedet der hytta er).
Hege: Jah, akkurat ... hva gjør du når du er på hytta, da?
Adil: Er med broren min. Spiller fotball.
Ayub: Dem spiller brettspill. (Ayub bryter inn igjen).

Guttene er enige om at det var dårlig gjort å påstå at Adil ikke er pakistaner. De oppfatter det som en devaluering av hans identitet. Å ha hytte forbindes med å være «potet». Guttene spør meg om jeg vet hva det er å være potet, og jeg bekrefter at det er å være hvit og norsk. De smiler litt unnskyldende fordi det ikke er et positivt begrep. Guttene har altså en klar oppfatning av hva de ønsker at skal definere dem, nemlig anerkjennelse fra andre medlemmer av minoritetsgruppa. Dette innebærer en avgrensning mot majoriteten, som de ikke ubetinget vil identifisere seg med. Adil og Ayub viser at de kjenner til stereotyper relatert til etnisitet. Det å være norsk kjennetegnes for eksempel ved å ha en hytte der man spiller brettspill. Likevel uttrykker ingen av dem ønsker om å være like foreldrene sine. Ayub sier for eksempel: «Mamma snakker somalisk, ikke jeg» og videre «Mamma er født i Somalia, jeg er født her». På samme måte forklarer Adil forskjellen på barna og de voksne i sin familie: «Jeg og broren min snakker norsk og mamma og pappa snakker urdu». Adil forklarer meg at moren hans forteller ham historier om kvelden. Jeg lurer på om hun leser, men han sier at hun bare forteller historier, både på urdu og på norsk.

Elevene vet noe om mangfoldet i klassen, men har ikke snakket mye om det. I løpet av intervjuene ble de imidlertid bedre kjent med hverandre og henvendte seg i en viss grad til hverandre. Dette ser vi eksempler på i utdraget under som er fra det semistrukturerte intervjuet med Hasri, Roshika og Suravi, 29.10.18. Jeg prøver å hente fram elevenes egne erfaringer med migrasjon.

- Hege: (...) har foreldre eller besteforeldre som kommer fra andre land enn Norge og som kanskje har måttet reise en eller annen gang fordi det ikke var jobb, eller det var krig eller fattigdom ... eller, har dere snakket noe om det her på skolen eller i klassen?

-
- Hasri: Eh, hm ...
- Suravi: For meg så er det mest at de foreldrene mine kom hit fordi det var krig.
- Roshika: Jeg kom her fordi det var krig.
- Suravi: Gjorde du også?
- Suravi henvender seg litt overrasket til Roshika over at de har denne felles erfaringen. Jeg spør om de ikke har snakket om det før.
- Roshika: Vi liksom ikke snakket om det sånn med hverandre, men vi snakket om det sånn hjemme på en måte.
- Hege: Ja, så hjemme i familien?
- Roshika: Hm ...
- Hege: Men ikke noe dere har snakket om i klassen, med Eirik?
- Suravi: Nei.
- Hege: Eller her på skolen? Her er det jo en miks, barn som har foreldre og besteforeldre fra hele verden ...
- Hasri: Ja, hvis klassen liksom, hvis vi er 100%, så er sånn 25 fra Asia, 25 fra Afrika, og litt sånn.

Elevene forklarer at det i klassen er representanter for mange språk, religioner og kulturer. De selv har også erfaringer med å være født et annet sted og snakke et annet språk enn foreldrene. Jeg henviser til guttenes opplevelse av å ikke være «ekte» somalisk eller pakistansk. Videre spør jeg om det er vanskelig å være halvparten av noe.

- Hege: Er det vanskelig? Å liksom være halvparten av noe? Må man si at man enten er det ene eller det andre?
- Hasri: Eh, e, jeg har det ikke sånn. Det er veldig komplisert, på en måte, for det tar så ... jeg sier det bare på en lett måte ... så jeg sier bare jeg er halvt det og halvt det, for det er litt sånn vanskelig å forklare. For foreldrene er født et annet sted og jeg er født et annet sted. Sånn cirka. Sier det bare sånn.
- Roshika: Hvis noe spør meg så sier jeg at foreldrene mine kom fra utlandet og jeg er født i Norge.
- Hege: Ja, hm, er det litt ekkelt ... hvis noe spør hvor kommer du fra? Er det litt sånn ...?
- Roshika: Det er ikke helt ... men bittelitt fordi ... hvis ... si at Hasri spør meg
- Hege: Ja.
- Roshika: Hvor jeg kommer fra, det kan de mener sånn derre at du ser ut som en utlender. De lurer for eksempel at du ikke ser norsk ut.

Hasri forklarer at hun kan forenkle historien sin litt når de snakker med andre. Det kan bli for innviklet å forklare at foreldrene er født et sted, du selv et annet sted, og at det snakkes flere språk hjemme. Jentene forbinder spørsmålet om hvor man kommer fra med en implikasjon om at man ikke hører til majoritetsbefolkningen. Spørsmålet antyder at du ser utenlandsk ut og hører hjemme i et annet land. Elevene ser ut til å ha en oppfatning av oss og dem-problematikken. De kjenner til stereotype forventninger eller oppfatninger. De innretter seg

også pragmatisk med hensyn til å framstille sin egen identitet, «jeg sier det bare på en lett måte». Da jeg spurte om det forekom at noen viste sang, dans eller noe annet fra foreldrenes eller besteforeldrenes hjemland, sa deltakerne at det ikke hadde skjedd. En av dem mente at det ville ha vært flaut. På de månedlige sangsamlingene sang de for det meste norske eller engelske sanger, selv om de også kunne Fader Jacob på mange språk. I det samme gruppeintervjuet fører jeg samtalen over på Nyvik skole, og om de av og til har samtaler om mangfoldet vi finner her. Det var vesentlig å trå varsomt, og jeg prøvde å ikke uttrykke førende forventninger til deltakernes svar. Jeg snakket om at det på Nyvik skole var familier med bakgrunn fra hele verden.

- Hege: (...) På noen skoler, hvor barn kan mange språk, så snakker man mye om det. At det er en fin ting ... man er litt stolt av at det er en flerkulturell eller flerspråklig skole. Er det sånn her?
- Hasri: Nei, men jeg vet om folk som ikke vil begynne her fordi ...
- Roshika: Ja, fordi det er mange religioner og sånn.
- Hasri: Ja, hun ... En som, ja, foreldrene synes heller hun skulle begynne på NN. (Hasri sier navnet på en annen skole i nærheten).
- Roshika: Er det i Norge? (Roshika kjenner ikke de nærliggende områdene og vet ikke navnet på skolen).

I den samme gruppesamtalen snakker vi om å bruke flere språk. Jeg henviste igjen til noen av guttene som tidligere hadde beskrevet at de «byttet språk i hodet» i ulike situasjoner.

- Hege: De bytter språk hjemme og på skolen. De sa at de bytter i hodet.
- Roshika: Jeg må, hvis jeg skal snakke med kusinene mine, jeg må snakke litt med mamma først. Så hun kan hjelpe meg litt ellers går det helt dårlig.
- Hege: Du må snakke litt med mamma først for å komme inn i språket?
- Roshika: Ja, ellers kommer jeg til å si sånn hei jeg ... eehh, eh ... jeg greier det ikke. Det blir sånn skikkelig flaut.
- Suravi: Jeg snakker med søstera og broren min bangladesh, nei, norsk med dem når vi er på Bangladesh. Og bangladesh med tanten min og ... og så spør jeg mamma hvis jeg ikke forstår hva det betyr.
- Roshika: Men snakker du med foreldrene dine på ditt språk? Eller snakker du norsk.
- Suravi: Jeg snakker litt bangladesh og litt norsk.
- Roshika: Det visste jeg ikke.
- Hege: Snakker du bare tamilsk hjemme?
- Roshika: Til søsknene mine snakker jeg norsk for det, for de er bedre til å snakke. Og når jeg skal snakke med foreldrene mine må jeg snakke på tamilsk. Og i hjemlandet dems. Men når jeg skal snakke med kusinene mine så forstår de ikke hva jeg sier.
- Hasri: Når vi var i Nepal en gang for lenge siden ... for tre år siden. Når jeg skal si liksom hei jeg heter Hasri ... det blir sånn ehhiuu eh iiee (Hun lager pipende stemme). Liksom jeg er en baby og skal snakke norsk. Også de bare begynte å

le. Og jeg var sånn 6 – 7 år gammel så jeg begynte å gråte. Det synes jeg ikke er rart.

De tre jentene beskriver hvordan de bruker sitt språklige repertoar i ulike situasjoner og med ulike samtalepartnere. De uttrykker at de ikke kan alle ord på språkene de trekker veksler på, av og til må de «varme opp» litt eller de trenger hjelp til å finne eller forstå ord. Suravi forteller at hun snakker norsk med søsknene sine, selv når de er i Bangladesh. Roshika snakker norsk med søsknene, fordi de kan norsk bedre enn tamilsk, mens hun snakker tamilsk med foreldrene. Hun sier også at kusunene på Sri Lanka ikke forstår hva hun sier, altså at hennes variant av tamilsk blir forstått av foreldrene hennes, men ikke av dem som fortsatt bor på Sri Lanka. Hasri forteller hvordan hun opplevde å komme til kort på et av språkene sine. Hun sammenlikner den språklige performansen sin med en liten babys, og at den dårlige prestasjonen gjorde henne lei seg. Når hun vurderer sin egen opplevelse, sier hun det var forståelig at hun ble fortvilet over situasjonen.

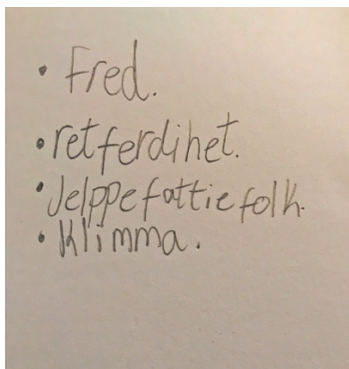
Mens jeg snakket med jentene, konsentrerte jeg meg mest om hva de sa om språkkunnskaper og –praksisene, men under transkripsjonen og gjennomlesningene kom det også andre interessante elementer til syne. For det første at det er knyttet mange følelser til opplevelsen av språkbruk, og at disse er kroppslige erfaringer slik Busch påpeker (Busch, 2016, s. 52). Roshika synes det er flaut at hun ikke kan gjøre seg forstått. Hasri begynte å gråte da alle lo av henne fordi hun snakket dårlig. De opplever tilkortkommenhet i forhold til andre i en gruppe de delvis betrakter seg som en del av. Det andre som ble klarere, er deltakernes følelse av eierskap eller forbindelse til språk og opprinnelsesland. Roshika spør Suravi om hun snakker med foreldrene sine på «ditt språk», hvilket i denne sammenhengen er bangla. Et språk Suravi bare delvis behersker, men som oppfattes som hennes eget språk av medelever og antakelig av henne selv. Roshika snakker derimot om opprinnelseslandet som «hjemlandet dems», altså foreldrenes, ikke hennes. Roshika forteller også at hun tidligere gikk på tamilsk skole, men sier «Jeg droppa ut, da, av tamil skole. Læreren var litt for streng, da».

Innledningsvis i del 4. 4, påpekte jeg at funn i denne kategorien var noe som først kom fram i situasjoner som jeg skapte. Jeg vil argumentere for at ikke bare det elevene sa, men måten de snakket sammen på var interessant med tanke på deres oppfatninger og posisjoneringer av seg selv. Det kan illustreres ved at elevene ikke bare henvendte seg til meg, men til hverandre. Særlig mellom jentene Hasri, Roshika og Suravi oppsto det en type gjensidig

interesse. Roshika framsto dessuten mye tydeligere i en liten gruppe enn det hun gjorde i klassen. I dagboka mi fra 5.11.18 har jeg notert:

Roshika hadde skrevet ned stikkord om det hun syntes var mest relevant fra uka. Hun skriver ikke så gjerne eller mye, men valgte likevel dette framfor for eksempel tegning. Teksten fikk fram det hun hadde lært og merket seg som det viktigste. Hennes muntlige aktivitet overrasket meg derfor. Hun stilte etter hvert mange spørsmål til de andre elevene. Til tross for et noe begrenset ordforråd og litt usikkerhet med syntaks – så uttrykte hun seg med ro og hva man kan kalle moden refleksjon «Ja, men Suravi snakker du med ... Det visste jeg ikke». Jeg tenkte at hvis hun hadde fått snakke mer i settinger som denne, ville hun kunne utviklet seg og inntatt en rolle som både omsorgsfull og ledende i klassen.

På Roshikas oppsummering av uka har hun skrevet at det mest relevante var fred, rettferdighet, hjelpe fattige folk og klima.



Bilde 5. Roshika skriver hva hun synes er det viktigste ved FN-dagen. Foto: Hege Alnæs, nov. 2018.

Roshika uttrykker seg betydelig mer nyansert og rikt når hun snakker. Samtalen myndiggjorde Roshika. Hennes kommunikative ferdigheter var ikke så synlige i full klasse, men i gruppa bidro hun i en autentisk samtale.

4.4.1 Drøfting av betydning av refleksjoner om egen identitet

Funnene i den tredje kategorien forklarer Nyvik skoles grunnlag for ikke å ha en såkalt flerkulturell FN-dag. Men funnene bringer oss også nærmere elevenes refleksjoner rundt det å ha forankring i flere språk og kulturer. Disse funnene krever ytterligere drøfting.

Lærer Eirik er som nevnt en av dem som har ansvaret for FN-dag på Nyvik skole. Hans praksiserfaring og pedagogiske ståsted forklarer hvorfor Nyvik ikke har markeringer der skolens minoritetskulturer viser seg fram. Eirik vil unngå det som Øzerk kaller «eksotifisering» av elevene og at arrangementene blir folkloristiske hendelser som står i kontrast til den normative, akademiske skolehverdagen (Øzerk, 2008, s. 224). Eirik og skolen anerkjente elevene som vanlige, norske skolebarn, hvilket de også er. Eirik synes det

blir ekskluderende å definere en gruppe elever som «andre», «fremmede» eller «utenlandske». Skoug var tidlig ute med å advare mot slike skiller, i det hun hevdet var praksiser som framhevet ulikheter framfor fellesskapet (Skoug, 1989, s. 44). Det er mange skoler og barnehager som etter hvert kaller seg fargeblinde og med det mener at språk, kultur, etnisitet og religion ikke har betydning for skolens praksis. Taylor ser dette som en del av multikulturalismens problem. Et individ trenger anerkjennelse for å utvikle identitet. For at noe skal anerkjennes, må det defineres. Hvis ikke egenskaper eller egenart til en viss grad formuleres, hva er da verdien i anerkjennelsen, spør Taylor (Taylor et al., 1994, s. 64). Han hevder at det ikke har noen verdi å anerkjenne noe man ikke vet noe om. Det innebærer at for å anerkjenne mangfold må man våge å sette ord på det. Taylor hevder at toleransen eller fargeblindhetens utilsiktede ulempe er at den har en tendens til å ville viske ut forskjeller. Forskjeller som har betydning for tilhørighet og identitet. Individet trenger relasjoner for å utvikle seg selv, ikke for å bli holdt tilbake og definert (Taylor et al., 1994, s. 33). Denne studien har ikke som formål å belyse lærer- eller systemperspektivet. Det kunne imidlertid være interessant å undersøke om Nyvik representerer en vanlig utvikling av praksis hos flerkulturelle skoler. En praksis som i sin inkluderende, flerkulturelle tilnærming fort kan overse verdifull kapital elevene bringer med seg. Funn viser altså at Nyvik skole anerkjenner elevene som likeverdige medlemmer av fellesskapet (Honneth, 2008). Undervisningen inkluderer alle, men det er uklart om den er tilpasset mangfoldet (Strømstad et al., 2004, s. 16). Med det mener jeg at skolen, så langt jeg kunne se, i begrenset grad tok utgangspunkt i elevenes hverdagspraksiser (Moll et al., 1992) i arbeidet rundt FN-dagen. Til tross for at det flerkulturelle var fraværende i klassesamtalene og undervisningssituasjonen, hadde elevene innspill som jeg i det følgende vil komme nærmere inn på.

Når det gjelder språk og identitet, indikerer elevenes utsagn at de forhandler og posisjonerer seg som flerkulturelle og flerspråklige individer. Det ser ut til å være flytende og skiftende overganger mellom hva de definerer som sitt eget og hva som er foreldrenes språk og hjemland. I Dewilde og Skrefsruds (2016) studie insisterer en ung gutt på å ha et annet morsmål enn det foreldrene hans har. Oppholdet i et transittland har gjort at han føler seg mer fortrolig med det som ellers ville karakteriseres som et andrespråk (Dewilde & Skrefsrud, 2016). Deltakerne i min undersøkelse er ikke like kategoriske, men viser at det er uklare grenser mellom «hjemlandet dems», «mitt språk» og å være ordentlig «pakistansk». Noen av elevene føler en multippel tilhørighet, og det medfører ikke nødvendigvis noen konflikt (Scherer, 2015, s. 136). Elevene kan ikke kun kategoriseres som norske, pakistanske

eller arabiske. Ayub sier at han er en stolt somalisk gutt, identiteten hans er nært forbundet med Somalia. Han er likevel en gutt som har tilbragt hele livet i Norge, og hans førstespråk er norsk. Elevenes identitet og tilhørighet er altså knyttet til flere steder og flere språk. Det kan være vanskelig for dem å forklare for andre, slik Hasri uttrykker når hun viser hvordan hun forenkler historien sin. Ingen av elevene uttaler likevel at de føler at de må velge mellom å være det ene eller det andre. Oppgavens funn viser at begrepet superdiversitet kan brukes for å beskrive gruppen. Individet eller gruppen er komplekst sammensatt, uten at det er motstridende (Engen, 2014). Hasri forklarer på sin måte at minst halvparten av elevene i klassen har en bakgrunn som ikke bare er norsk. Ettersom majoriteten i Eiriks klasse er flerkulturelle, kan vi kanskje anta at det å ha en hybrididentitet oppleves som normalt (Scherer, 2015, s. 133). Det kan også ha betydning at klassen ikke har en eller to store språkgrupper, bortsett da fra den norske.

Funnen viser at elevene kjenner til stereotypier som finnes om dem, både i minoritets- og majoritetsgruppa i samfunnet som sådan. Ayub og Adil drøftet erfaringer om å bli inkludert, eller holdt utenfor den gruppa de selv definerer seg som en del av. De uttrykker at det ligger visse kriterier til grunn for om man regnes med eller ikke. Adil erfarer i sin hverdagspraksis at han kan være pakistaner og ha hytte, dette ligger til hans families funds of knowledge (Subero et al., 2017). Fordi disse erfaringene kanskje ikke deles generelt i den norsk-pakistanske befolkningen, møter han likevel reduserende og sementerende holdninger. Det er viktig for Adil å anerkjennes som pakistansk av andre innen samme gruppe. Men det kan like gjerne tenkes at de som stilte seg spørrende til om Adil var «ekte» pakistaner, var representanter for den norske majoritetsbefolkningen. Øzerk påpeker at majoritetsbefolkningen også er med på å definere hvordan en minoritetsgruppe ser på seg selv (Øzerk, 2008). Både i samfunnet og innad i grupper finnes det maktstrukturer der normbærerene bestemmer hva som er verdifullt (Kvarv, 2010, s. 22). Å bli sett som en del av majoritetsbefolkningen er ikke et mål for Adil, å være «potet» forbindes ikke med status. Funnene viser at elevene hadde erfaringer og refleksjoner om stereotypier. Guttene Ayub og Adil hadde innsyn i hvordan de ble sett og kategorisert. De klarte videre å sammenlikne andres forenklete oppfatninger av dem med sin egen virkelighet. Elevene kunne drøfte stereotypier fra et metaperspektiv. Også når det gjaldt framstillingen i filmen om Blanka av mennesker på Filippinene, protesterte elevene på det negativt endimensjonale bildet som ble tegnet.

Funnene viser at elevene har få samtaleerfaringer om egen språklig og kulturell identitet. Eirik er også klar med hensyn til at klassen i liten grad snakker om mangfoldet. Meissner og Vertovec understreker at et begrep som superdiversitet, kan hjelpe oss til å se de skiftende dimensjonene i elevenes liv. Heller enn å overse eller tie om kompleksiteten, hevder de at vi må beskrive den, og gjennom det prøve å forstå den (Meissner & Vertovec, 2014, s. 1050). Det jeg finner interessant i gruppeintervjuene er hvordan nettopp samtaleene førte til en form for bevisstgjøring ved at elevene satte ord på erfaringene sine. Det oppsto også en interesse elevene imellom. McAdam og Aripze viser hvordan didaktisk tilrettelegging kan gi elevene muligheter for forståelse og kunnskap om hverandres kulturelle identiteter. De kaller dette for utforskning av kultur og identitet i trygge sosiale situasjoner (McAdam & Arizpe, 2011, s. 23 og 24). Pratt bemerker at skolen som kontaktsone kan være et utfordrende sted, men at det derfor er vesentlig å også skape trygge rom (Pratt, 199, s. 40).

Funnene i denne kategorien kan altså tolkes som at skolen med utgangspunkt i en demokratisk, likeverdig og inkluderende holdning ikke i nevneverdig grad løfter fram mangfoldet. Dette ser ut til å skyldes at man vil unngå en vi- og de-andre-holdning og hindre ekskludering. Likeverd er ikke likhet, og mangfold betyr ulikhet hvilket igjen vil kunne føre til konflikter og konfrontasjoner (Pratt, 1991, s. 37). Denne studien kan ikke peke på at FN-dagen gir noen gjennomgripende følger for elevene som flerkulturelle individer eller mangfoldig gruppe. På den annen side, må det understrekes at å synliggjøre skolens mangfold heller ikke er formålet med FN-dagen. Den ønsker snarere å bevisstgjøre elevene som globale borgere, med felles ansvar for klima, hvilket den ser ut til å klare. Likevel kan man spørre om skolen utnytter læringspotensialet som finnes i den sammensatte elevgruppa.

4.5 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg presentert og drøftet studiens funn. For å finne svar på oppgavens problemstilling, har jeg prøvd å avdekke hvorvidt elevene er engasjerte i undervisningen, om de får brukt sine kunnskaper og om de opplever mestring. Funnene er komplekse og sprikende. Av innholdet i FN-markeringen var det særlig filmen om Blanka, kveldsarrangementet og samlingen i skolegården som engasjerte elevene. Opplevelsene var overveiende positive, men elevene var også kritiske til ensidig framstilling av kulturer og mennesker. Funnene peker også i ulike retninger med hensyn til om FN-dagen har innvirkning på skoleåret for øvrig, altså om den er en isolert hendelse eller har

gjennomgripende betydning for praksis. Noen av elevene hevdet at FN-dagen minner dem om å være omtenkssomme mot hverandre. Videre at FNs bærekraftsmål er noe de hadde present hele året. Elevene kan dog ikke formulere hvordan FN-dagen har betydning for deres øvrige skolehverdag. Funnene viser at elevene har oppfatninger om seg selv som flerkulturelle, og at de kan reflektere rundt sine egne posisjoner. Funnene viser imidlertid at skolen unngår å drøfte mangfoldet med elevene i den hensikt å ikke stigmatisere individer eller grupper. Området mellom elevenes verden og skolens taushet blir nesten et «ingenmannsland». Det medfører at muligheter for læring og utvikling både for individet og fellesskapet kanskje går tapt.

5. Avslutning

Formålet med denne kvalitative kassstudien har vært å få fram elevenes perspektiv på feiringen av FN-dagen på en flerkulturell skole. Jeg ønsket å utforske hvorvidt denne markeringen hadde innvirkning på elevenes følelse av inkludering og anerkjennelse. Forskningslitteratur har reist kritikk mot flerkulturelle markeringer, mens studier fra praksis viser at deltakerne har positive erfaringer (Dewilde et al., 2017; Hoffman, 1996; Niemi, 2014; Niemi, 2017; Skoug, 1989; Øzerk, 2008).

Data er innhentet ved intervjuer og observasjon. Studien har benyttet abduksjon og en hermeneutisk tilnærming. Jeg har med andre ord prøvd å gå inn i materialet gjentatte ganger, vært en del av det, sett det fra ulike vinkler og vært åpen for uventede funn (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 102). Studien er begrenset i tid, sted og rom og har kun få deltakere. Det gjør at funnene ikke nødvendigvis er generaliserbare. Imidlertid kan resultatene kanskje føre til diskusjon eller refleksjon rundt hvordan lærere kan drive anerkjennende og inkluderende praksis (Stake, 1995, s. 145). Gjennom krystallisering har jeg fått et sammensatt og inngående bilde av praksis på Nyvik skole (Stake, 1995, s. 135; Richardson & St. Pierre, 2005, s. 963). Skolens elevgruppe representerer ulike kulturelle, økonomiske, språklige og religiøse forhold. Skolens ledelse og lærere legger vekt på at det er rom for alle, og for meg var mangfoldet synlig og hørbart.

Det er vanskelig å måle elevenes følelse av å være inkludert og anerkjent. Jeg måtte derfor prøve å se hvordan undervisningen engasjerte dem, så å si traff dem, og om de syntes undervisningen hadde noe med deres egne liv å gjøre. Engasjement og berøring har dermed fungert som en form for indikatorer for opplevelse av anerkjennelse og inkludering. Med dette engasjementet som utgangspunkt kunne vi reflektere videre omkring det å ha forankring i flere kulturer.

Opplevelse av anerkjennelse og inkludering på FN-dagen kunne antakelig også vært undersøkt på andre måter. Man kunne sett i hvilken grad elevene fikk bruke flere språk på skolen, om de fikk vise kunnskap de hadde tilegnet seg i andre sammenhenger eller om foresatte hadde blitt involvert. Videre kunne man sett på arbeidsmåtene, om alle fikk ytret seg muntlig og skriftlig på det språket de foretrekker, om det var veksling mellom individuelt arbeid og arbeid i grupper. Likeledes om organiseringen ga muligheter for arbeid utenfor skolebygningen, på tvers av fag og eller trinn. En annen mulighet hadde vært å

systematisk sjekke det rent faglige læringsutbyttet. Dette er områder jeg bare så vidt har berørt i min oppgave. Fokuset her har ligget på elevenes egne ytringer.

Studien viser sammensatte funn og tangerer til dels de positive erfaringene som dem Dewilde et al. presenterer, til dels finnes eksempler på stereotype framstillinger av kulturer. Det er problematisk å trekke noen helt sikre konklusjoner.

Først og fremst må svaret på oppgavens problemformulering være at det ikke kan ses en klar sammenheng mellom elevenes følelse av anerkjennelse og inkludering og markeringen av FN-dagen. Det kan ikke utelukkes at elevenes engasjement i forbindelse med filmen, samlingen i skolegården og kveldsarrangementet, kunne vært det samme ved for eksempel en juleavslutning eller en idrettsdag. FN-dagen er ikke den avgjørende faktoren. Det å gjøre noe sammen med andre har likevel betydning for fellesskapsfølelsen. Filmen berørte elevene med sitt innhold, men kanskje var det arbeidet med kveldskaféen som hovedsakelig ga følelse av mestring og å tilhøre det større fellesskapet (Niemi, 2017).

For det andre gir studien også uventede funn. FN-dagens undervisningsopplegg viser seg å kunne fremme et statisk og reduserende syn på folk og kulturer. Funnet er uventet fordi skolen nettopp hadde til hensikt å unngå feiringer som framstilte kulturer som endimensjonale eller eksotiske. Videre er det uventet at mangfoldet på Nyvik ikke er gjenstand for særlig samtale eller refleksjon mellom lærere og elever. Mangfoldet anses som normalt og dermed ikke noe å fokusere på. Likevel kommer det fram at mangfold er et følsomt tema som skolen kanskje unngår, fordi man ikke ønsker å fremmedgjøre noen. Det igjen fører til at norsk språk og praksis blir den udiskutable normaliteten. Skolen forfekter det samme synet som Hoffmann, Skoug og Øzerk har gjort gjeldende i sin kritikk av multikulturelle festivaler. Nyvik skole praktiserer derfor en annen variant av internasjonale markeringer enn den Dewilde et al. har dokumentert. Faren for essensialisme kan imidlertid være tilstede i begge typer markeringer. Funnet minner om at inkluderende undervisning er en vedvarende prosess som krever refleksjon på alle nivåer (Ainscow, Booth & Dyson, 2006).

Det tredje funnet jeg vil trekke fram, er elevenes evne til å reflektere rundt sine egne identiteter. Studien viser at elevene har oppfatninger av seg selv som globale og flerspråklige individer. De har betydelige kunnskaper og erfaringer om det å ha en bevegelig og flerkulturell tilhørighet (Tangen, 2008, s. 158; Welsch, s. 197). De viste evne til

resonnement, humor og innsikt i forhold som har med minoritets- og majoritetskultur å gjøre. Denne kunnskapen blir, som nevnt, i liten grad gjenspeilet i en pågående samtale mellom elevene, hjemmene, lærerne og skolen. Skolen skapte således få forbindelser mellom elevens verden og lærestoffet.

Jeg vil hevde at elevgruppen representerer en ny norsk og sammensatt identitet. De er en del av en generasjon som noen kaller «Third Culture Kids» (Naqvi, 2019). De er barn med erfaringer slik Hasri formulerer det: «Foreldrene er født et annet sted og jeg er født et annet sted», og kanskje bor alle på et tredje sted. Altså er begrepene hybrididentitet og superdiversity nyttige for å forstå vilkårene for disse elevene. Både skolesamfunnet og den enkelte elev mister muligheter for utvikling og læring hvis skolen ikke vil adressere mangfoldet. Å utvide fortellingen om norskhet vil ha betydning for skolens arbeid med tilpasning, anerkjennelse og inkludering.

Implikasjoner for praksis vil ifølge min oppfatning, være at skolen våger seg inn på området mangfold og aksepterer at skolen er en kontaktsone. Her finnes det mange anledninger til vekst (Pratt, 1991, s. 40). Skolen bør se på hele sin praksis, ikke kun læremateriellet. Enten skoler velger å feire FN-dag og internasjonale uker som fargerike festivaler eller med utgangspunkt i FNs bærekraftsmål, bør innholdet være gjenstand for refleksjon og drøfting.

På bakgrunn av funnene i oppgaven, kan man se flere interessante temaer for videre forskning. Mitt bidrag viser en annen måte å markere FN-dagen på enn det Dewilde et. als studier har vist. Hvordan og hvorfor feirer skoler internasjonale dager på ulike måter? Finnes det en tradisjon eller en utvikling? Markeringen av FN-dagen kunne også utdypes fra et foreldreperspektiv. I hvilken grad benyttes foreldre som ressurs? Likeledes kunne FN-dag og internasjonale uker undersøkes fra et skolelederperspektiv. Hva er den enkelte skoles overordnede mål med dagene? En form for utviklingsarbeid kunne kanskje være fruktbart. Det kunne for eksempel være interessant med aksjonsforskning på arbeidsmåter som en inkluderende praksis.

Arbeidet med oppgaven har hatt sitt utgangspunkt i feiringen av FN-dagen på flerkulturelle Nyvik skole. Det mest løfterike har vært å få innblikk i elevenes reflekterte holdninger og komplekse erfaringer. De indikerer at det er behov for nye historier om det å være barn i Norge og i verden. Jeg lar Ayub få det siste ordet når han på sin bestemte måte setter ting i perspektiv: «Vi er alle barn fra jorda, da».

Litteraturliste

- Adichie, C. N. (2009). *The Danger of a Single Story*. Hentet fra <https://www.youtube.com/watch?v=D9lhs241zeg>
- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.
- Andrews, J. & Yee, W. C. (2006). Children's "Funds of Knowledge" and Their Real Life Activities: Two Minority Ethnic Children Learning in Out-of-School Contexts in the UK. *Educational Review*, 58(4), 435-449.
- Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (5. utg.). Clevedon: Multilingual Matters.
- Basha, S. & Kjørven, O. K. (2018). Mangfold i praksis: en studie av en flerkulturell festival i skolen. I Schjetne, E. & Skrefsrud, T.-A. (2018). *Å være lærer i en mangfoldig skole: kulturelt og religiøst mangfold, profesjonsverdier og verdigrunnlag*. Oslo: Gyldendal.
- Befring, E. (1997). The Enrichment Perspective: A Special Educational Approach to an Inclusive School. *Remedial and Special Education*, 18(3), 182-187. <https://doi.org/10.1177/074193259701800307>
- Blommaert, J. & Jie, D. (2010). *Ethnographic fieldwork: a beginner's guide*. Bristol: Multilingual Matters.
- Bourdieu, P. (2010). I *Moderne politisk teori*. Pedersen, J. Oslo: Pax.
- Brinkmann, S., Tanggaard, L. & Hansen, W. (2012). *Kvalitative metoder: empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal akademisk forlag.
- Brooker, L. (2003). Learning How to Learn: Parental ethnotheories and young children's preparation for school. *International Journal of Early Years Education*, 11(2), 117-128. <https://doi.org/10.1080/09669760304703>
- Bråten, I., Thurmann-Moe, A. C., Øzerk, K. & Dale, E. L. (1996). *Vygotsky i pedagogikken*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.

Busch, B. (2016). Biographical approaches to research in multilingual settings: Exploring linguistic repertoires. I *Researching Multilingualism: Critical and Ethnographic Perspectives*. M. Martin-Jones & D. Martin (Red.). Routledge. Hentet fra <http://ebookcentral.proquest.com/lib/hilhmr-ebooks/detail.action?docID=4741904>

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

Copland, F. & Creese, A. (2015). *Linguistic ethnography : collecting, analysing and presenting data*. Los Angeles: Sage.

Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy bilingual children in the crossfire* (1. utg.). Bristol: Bristol: Channel View Publications.

Dewilde, J., Kjørven, O. K., Skaret, A. & Skrefsrud, T.-A. (2017). *Internasjonale uker i skolen; eksotiske happenings eller inkluderende praksiser?* *Bedre skole*, 29(1), 30-35.

Dewilde, J., Kjørven, O. K., Skaret, A. & Skrefsrud, T.-A. (2018). International Week in a Norwegian School. A Qualitative Study of the Participant Perspective. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(3), 474-486. <https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1306800>

Dewilde, J. & Skrefsrud, T.-A. (2016). Including alternative stories in the mainstream. How transcultural young people in Norway perform creative cultural resistance in and outside of school. *International Journal of Inclusive Education*, 20(10), 1032-1042. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1145263>

Dewilde, J. & Igland, M.-A. (2015). "No problem, janem" : en transspråklig tilnærming til flerspråklige elevers skriving. I A. Golden & E. Selj (Red.) *Skriving på norsk som andrespråk. Vurdering, opplæring og elevenes stemmer*. (s. 109-126). Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Dewilde, J. & Skrefsrud, T.-A. (2015). Kvalifisering i det flerkulturelle samfunnet: dobbeltkvalifiseringsbegrepet sett i lys av et transkulturelt og transspråklig perspektiv. I *Dobbeltkvalifisering: Perspektiver på kultur, utdanning og identitet* (s. 61-82). Bergen: Fagbokforlaget.

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. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.

Everett, E. L. & Furseth, I. (2012). *Masteroppgaven: hvordan begynne - og fullføre* (2. utg. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

FN-sambandet (2018). Hentet fra <https://www.fn.no/Undervisning>

Gadamer, H. G. (2010). *Sannhet og metode. Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. De norske bokklubbene AS.

Gilje, N. & Grimen, H. (2013). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Universitetsforlaget.

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

Hjellbrekke, J. & Osland, O. (2010). Pierre Bourdieu – maktkritikk som sisyfosarbeid. I Pedersen, J. (2010). *Moderne politisk teori*. Oslo: Pax.

Holme, I. M. & Solvang, B. K. (2004). *Metodevalg og metodebruk*. Tano Aschehoug.

Hammersley, M. & Atkinson, P. (1996). *Feltmetodikk* (2. utg. utg.). Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Haug, P. (2015). *Spesialundervisning og ordinær opplæring*. Nordisk Tidsskrift for Pedagogikk og Kritikk, 1(0), 1-14. <https://doi.org/10.17585/ntpk.v1.121>

Hoffman, D. M. (1996). *Culture and Self in Multicultural Education: Reflections on Discourse, Text, and Practice*. American Educational Research Journal, 33(3), 545-569.

Honneth, A. (2008). *Kamp om anerkjennelse: om de sosiale konfliktenes moralske grammatikk*. Oslo: Pax.

Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg. utg.). Oslo: Abstrakt.

Kermit, P. (2012). *Barn, barnefellesskap og fellesskap: en vurdering av hvordan Axel Honneths teori om anerkjennelse har relevans i barnehage og skole*. Oslo: Universitetsforlaget.

Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., 2. oppl. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.

Kvarv, S. (2010). *Vitenskapsteori: tradisjoner, posisjoner og diskusjoner*. Oslo: Novus.

Kunnskapsdepartementet (2015). Fag – fordypning – forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet (Meld. St. 28, (2015 -2016)).

McAdam, J. & Arizpe, E. (2011). Journeys into Culturally Responsive Teaching. *Journal of Teacher Education and Teachers' Work*. Vol.2, Issue 1, December 2011

May, S. (1999). *Critical multiculturalism: rethinking multicultural and antiracist education*. London: Falmer Press.

Meissner, F. & Vertovec, S. (2014). *Comparing super-diversity*. *Ethnic and Racial Studies*, 38(4), 1-15. Hentet fra <https://doi.org/10.1080/01419870.2015.980295>

Moll, L. C., Amanti, C., Neff, D. & Gonzalez, N. (1992). *Funds of Knowledge for Teaching: Using a Qualitative Approach to Connect Homes and Classrooms*. *Theory into Practice*, 31(2), 132-141.

Naqvi, A. Z. (2019). (Red). *Third Culture Kids. Å vokse opp mellom kulturer*. Gyldendal Norsk Forlag.

Nes, K. (2013). Norsk skole anno 2013: Økende ekskludering under dekke av inkludering? *Paideia* 5/2013 (s. 40 -51).

Nes, K., Strømstad, M. & Skogen, K. (2004). *Inkluderende skoler? : casestudier fra fem skoler*. Elverum: Høgskolen i Hedmark.

NESH, De Nasjonale forskningsetiske komiteene. (2018). Hentet fra <https://etikkom.no>

Niemi, P.-M. (2017). Students' experiences of social integration in schoolwide activities—an investigation in the Finnish context. *Education Inquiry*, 8(1), 68-87. Hentet fra <https://doi.org/10.1080/20004508.2016.1275184>

Niemi, P.-M., Kuusisto, A. & Kallioniemi, A. (2014). Discussing school celebrations from an intercultural perspective – a study in the Finnish context. *Intercultural Education*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/14675986.2014.926143>

NSD, Norsk senter for forskningsdata. (2018). Hentet fra <https://nsd.no>

Opplæringsloven. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Pedersen, J. (2010). *Moderne politisk teori*. Oslo: Pax.

Personvernloven (2018). Lov om behandling av personopplysninger (LOV-2018-06-15-38). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2018-06-15-38>

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

Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier* (2. utg. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Postholm, M. B., Jacobsen, D. I. & Søbstad, R. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Pratt, M. L. (1991). *Arts of the Contact Zone*. *Profession*, 33-40.

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* (3 utg., s. 959–978). Thousand Oaks, CA: Sage.

Roth, S. & Erstad, O. (2016). Positional Identities in Educational Transitions: Connecting Contemporary and Future Trajectories among Multiethnic Girls. *Ethnography and Education*, 11(1), 57-73. <https://doi.org/10.1080/17457823.2015.1040044>

Roth, S. & Stuedahl, D. (2017). 'You Norwegians think we female Muslims are not free': enactment of gendered positional identities during transition stages. *Gender and Education*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/09540253.2017.1387235>

Rysst, M. (2015). Friendship and gender identity among girls in a multicultural setting in Oslo. *Childhood*, 22(4), 490-505. <https://doi.org/10.1177/0907568214549081>

Sarason, S. B. (1993). *The Case for Change*. Jossey-Bass Publishers, San Francisco.

Scherer, L. (2015). British ethnic minority children's meaning-making of transnational belonging/s in the primary school. *Transnational Social Review*, 5(2), 131-144. <https://doi.org/10.1080/21931674.2015.1038092>

Schjetne, E. & Skrefsrud, T.-A. (2018). *Å være lærer i en mangfoldig skole: kulturelt og religiøst mangfold, profesjonsverdier og verdigrunnlag*. Oslo: Gyldendal.

Skoug, T. (1989). *To-kulturelt arbeide i barnehager: rapport fra prosjektet "Vietnamesiske barn i barnehager i Hedmark og Oppland"*. Hamar: Hamar lærerhøgskole; Vallset: Oplandske bokforlag.

Skrefsrud, T. -A. (2018). Pedagogikk og elevkunnskap i en mangfoldig skole. I Schjetne, E. & Skrefsrud, T.-A. (2018). *Å være lærer i en mangfoldig skole: kulturelt og religiøst mangfold, profesjonsverdier og verdigrunnlag*. Oslo: Gyldendal.

Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, Calif: Sage.

Stewart, H., Gapp, R. & Harwood, I. (2017). Exploring the alchemy of qualitative management research: Seeking trustworthiness, credibility and rigor through crystallization. (Report). *The Qualitative Report*, 22(1), 1.

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

Subero, D., Vujasinovic, E. & Esteban-Guitart, M. (2017). Mobilising Funds of Identity in and out of School. *Cambridge Journal of Education*, 47(2), 247-263. Hentet fra <https://doi.org/10.1080/0305764X.2016.1148116>

Sundstrøm Rask, K. (2018). *Introduktionsverksamhet för nyanlända elever i grundskolans tidiga år*. Akademin Utbildning, hälsa och samhälle. Högskolan Dalarna. Dalarna Licentiate Thesis, 2018.

Tangen, R. (2008). Listening to Children's Voices in Educational Research: Some Theoretical and Methodological Problems. *European Journal of Special Needs Education*, 23(2), 157-166. Hentet fra <https://doi.org/10.1080/08856250801945956>

Tangen, R. (2010). "Beretninger om beskyttelse»; etiske dilemmaer i forskning med sårbare grupper - barn og ungdom. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94(4), 318-329.

Taylor, C., Appiah, K. A. & Gutmann, A. (1994). *Multiculturalism: examining the politics of recognition*. Princeton, N.J: Princeton University Press.

Utdanningsdirektoratet (2013). *Læreplan i KRLE*. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/rle1-02>

Utdanningsdirektoratet (2013). *Læreplan i samfunnsfag*. Hentet fra www.udir.no/kl06/SAF1-03

UNESCO, (1994). Hentet fra www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF

Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), 1024-1054. Hentet fra <https://doi.org/10.1080/01419870701599465>

Vygotskij, L. S. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Welsch, W. (1999). Transculturality: The puzzling form of cultures today. I M. Featherstone & S. Lash (Red.), *Spaces of culture: City, nation, world* (s. 194-213). London: Sage Publications.

Yin, R. K. (1994). *Case Study Research. Design and Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.

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.

Øzerk, K. (2016). *Tospråklig oppvekst og læring*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Vedlegg 1: Anmodning til rektor

Til rektor ved skole

9.09.18

Anmodning om feltarbeid i forbindelse med masteroppgave

Viser til vår tidligere e-postkorrespondanse og kontakt med lærer

I forbindelse med en mastergrad i tilpasset opplæring, trenger jeg å få drive feltarbeid ved en barneskole. Jeg er student ved Høgskolen i Innlandet, fakultet for lærerutdanning og pedagogikk. Høgskolen i Innlandet ønsker å utvikle praksisbasert kunnskap og en lærerkompetanse som samtidig er forskningsbasert. Masteroppgaven gjør at studiet kan bidra til fag- og kompetanseutvikling på feltet. For nærmere informasjon om studiet, se <https://hihm.no/studiehaandbok/studiehaandboeker/2017-2018-studiehaandbok/studier/campus-hamar/master/m2toh-master-i-tilpasset-opplaering>

Masteroppgaven min har arbeidstittelen: *Hvordan opplever elever at markering av FN-dag har betydning for deres følelse av inkludering og anerkjennelse?* Feltarbeidet vil bestå i deltakende observasjon, intervju av elever i gruppe og enkeltvis, samt samtale om det de eventuelt produserer i løpet av prosjektperioden. For eksempel logg, veggavis, bilder eller lignende. Jeg ønsker også å intervju lærere. Jeg ønsker å møte elever på mellomtrinnet, først og fremst 6.trinn. Perioden for feltarbeidet vil være oktober og november 2018.

Prosjektet søker godkjenning av NSD (Norsk senter for forskningsdata). Opplysninger om elever, lærere, skole og område vil bli anonymisert slik at de ikke skal kunne tilbakeføres til skoler eller enkeltpersoner. Informantene kan når som helst trekke seg fra samarbeidet og alle opplysninger vedkommende har gitt vil bli slettet når arbeidet er ferdigstilt i mai 2019.

Elever og foresatte vil motta et skriv der de gjøres kjent med premissene for forskningen og foresatte må samtykke til intervju med barna (Se vedlegg 1). Lærerne gjøres kjent med det samme (Se vedlegg 2).

Veileder er førsteamanuensis Joke Dewilde ved Høgskolen i Innlandet.

e-post: joke.dewilde@inn.no

tlf. + 47 62 51 76 30

Håper på et godt samarbeid og interessante dager på skolen.

Med vennlig hilsen

Hege Alnæs

Hege12@vikenfiber.no

+47 48 24 25 44

Vedlegg 1 ang. info og samtykkeerklæring fra foresatte

Vedlegg 2 ang. info og samtykke fra lærere

Vedlegg 2: Samtykkeerklæring lærer

Vil du delta i forskningsprosjektet

Hvordan opplever elevene at FN-dagen har betydning for deres følelse av inkludering og anerkjennelse?

Dette er et spørsmål om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut om skolens og klassens arbeid med FN-dagen betyr noe for elevens opplevelse av fellesskapet på skolen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Prosjektet er en del av en masteroppgave. Mange skoler jobber med inkludering, likeverd og mangfold. En måte å jobbe med inkludering og mangfold på er gjennom å feire FN-dagen. Denne studien har som formål å belyse en slik markering fra elevens perspektiv.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i Innlandet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Prosjektet henvendte seg til flere tilfeldig valgte skoler.

Hva innebærer det å delta?

At klassen får besøk av en forsker. Forskeren kommer til å observere klassen/e lærer om FN-dagen og forbereder markeringen av denne dagen.

At du lar deg intervjuet alene eller sammen med en annen. Dette vil foregå i løpet av skoledagen. Intervjuene vil handle om hvordan dere forbereder FN-dag, hvordan selve dagen er og hva du tenker om FN-dagen etter at dere har markert den på skolen. Forsker tar lydopptak og notater fra intervjuene. Skolen, elever og lærere vil bli anonymisert.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi behandler opplysninger konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun forskeren og veileder som har tilgang til det skriftlige materialet. Navnet og andre opplysninger erstattes med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Elever, lærere og skole vil ikke kunne gjenkjennes i den publiserte oppgaven.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen i Innlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

Joke Dewilde

Joke.dewilde@inn.no

+47 62 51 76 30

Hege Alnæs

Hege12@vikenfiber.no

+47 48 24 25 44

Vårt personvernombud: Vår lokale kontaktperson for personvern i forskning: Anne Sofie Lofthus, Høgskolen i Innlandet, anne.lofthus@inn.no, telefon: 61288277

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Eventuelt student

(Forsker/veileder)

Joke Dewilde

Hege Alnæs

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Hvordan opplever elevene at FN-dagen har betydning for deres følelse av inkludering og anerkjennelse, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- at forsker kan observere klassen/trinnet
- at forsker kan se elevenes skolearbeid i forbindelse med FN-dag
- at mine personopplysninger lagres anonymisert etter prosjektslutt

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. mai 2019.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Samtykkeerklæring foresatte

Trenger du tolk?

Trenger du oversettelse av dokumentet?

Snakk med tospråklig lærer/assistent: xxx

Ring tospråklig lærer/assistent på nr. +47 xx xx xx xx

Vil du delta i forskningsprosjektet

Hvordan opplever elevene at FN-dagen har betydning for deres følelse av inkludering og anerkjennelse?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut om skolens og klassens arbeid med FN-dagen betyr noe for hvordan du føler at du er en del av felleskapet på skolen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Prosjektet er en del av en masteroppgave. Mange skoler jobber med inkludering, likeverd og mangfold. En måte å jobbe med inkludering og mangfold på er gjennom å feire FN-dagen. Denne studien har som formål å belyse en slik markering fra elevens perspektiv.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i Innlandet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Prosjektet henvendte seg til flere tilfeldig valgte skoler.

Hva innebærer det for deg å delta?

Klassen får besøk av en forsker. Forskeren kommer til å observere mens dere lærer om FN-dag og forbereder markeringen av denne dagen.

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du lar deg intervjuet alene eller sammen med en annen. Dette vil foregå i løpet av skoledagen. Intervjuene vil handle om hvordan dere forbereder FN-dag, hvordan selve dagen er og hva du tenker om FN-dagen etter at dere har markert den på skolen. Jeg tar lydopptak og notater fra intervjuene. Foreldre/foresatte kan få intervjuguide på forhånd hvis de ønsker det.

Jeg snakker med elevene om FN, om markeringen og om det å gå på en flerkulturell skole. Det kan komme fram hvilke/t språk du/foresatte bruker og hvilken religion du/foresatte tilhører.

Jeg vil også be din lærer gi noen opplysninger om arbeidet med FN-dagen i et intervju. Jeg tar lydopptak og notater fra intervjuet.

Både du og lærer vil bli anonymisert. Det betyr at det ikke skal stå navnene på dere eller på skolen i noe av mitt skriftlige materiale.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det er kun forskeren og veileder som har tilgang til det skriftlige materialet.

Navnet og andre opplysninger om deg vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.

Du, læreren din og skolen din vil ikke kunne gjenkjennes i den publiserte oppgaven.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes i mai 2019. Alle opplysninger om deg, lærere og skolen er da anonymisert. Alle lydopptak og notater slettes.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen i Innlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

Joke Dewilde

Joke.dewilde@inn.no

+47 62 51 76 30

Hege Alnæs

Hege12@vikenfiber.no

+47 48 24 25 44

Vår lokale kontaktperson for personvern i forskning: Anne Sofie Lofthus, Høgskolen i Innlandet, anne.lofthus@inn.no, telefon: 61288277

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Eventuelt student

(Forsker/veileder)

Joke Dewilde

Hege Alnæs

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Hvordan opplever elevene at FN-dagen har betydning for deres følelse av inkludering og anerkjennelse, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju alene
- å delta i intervju i par
- at forsker kan observere meg som en del av klassen/trinnet
- at forsker kan se mitt skolearbeid i forbindelse med FN-dag
- at lærer kan gi opplysninger om meg til prosjektet
- at mine personopplysninger lagres anonymisert etter prosjektslutt

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. mai 2019.

(Signert av prosjektdeltaker v. foresatte, dato)

Vedlegg 4: Informasjon og forberedelse elever

Forberedelse til samarbeid og intervjuer med elever.

I samtalen med elevene tilstrebes respekt og transparens. Jfr. De nasjonale forskningsetiske komiteenes retningslinjer.

<https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/b.-hensyn-til-personer-5---18/>

Samtalegrunnlag i en mindre gruppe. Elever 10/11 år.

Mål med samtalen:

- Trygge elevene på min rolle
- Gjøre mitt arbeid begripelig
- Forklare deres mulighet til å spille en rolle og bidra som informanter i forskningen

Å si dette (teksten under) i rolig tempo tar omtrent 3 minutter. Bør ikke være lenger info. Bør gjentas senere i løpet av feltarbeidsperioden. Mulig å alliere med tospråklig lærer/assistent. Selve spørsmålet gjentas til slutt i løpet av den første samtalen med «min gruppe» av utvalgte elever.

Jeg vil gjerne at dere er med meg å forske. Det betyr å samle inn meninger og følelser som dere har om denne dagen/uka. Hvordan kan vi få til det? Samtale. Intervju. Vise og snakke om arbeid fra perioden.

Hvilke ideer har de om måter vi kan «samle info» på?

Som dere vet nå, så er jeg her på xxx skole for å forske. Noen forsker på sykdommer og medisiner, noen forsker på forurensning og giftige utslipp i naturen. Jeg forsker på skolebarn. Jeg er ikke interessert i hvem som er stille og hvem som bråker. Jeg er bryr meg ikke om at noen er gode i matte, at noen har mange skrivefeil eller er dårlige i fotball. Det eneste jeg er interessert i er hvordan akkurat dere synes det er å jobbe med og markere FN-dag. Hva dere tenker og tror. Hva synes dere er bra? Hva ville dere ønske at var annerledes? Som dere skjønner er jeg veldig nysgjerrig på akkurat dette. Jeg har mange spørsmål! Jeg vil gjerne at dere er med meg å forske. Det betyr å samle inn meninger og følelser som dere har om denne

dagen/uka. Hvordan kan vi få til det? Det dere forteller meg, kommer jeg ikke til å si til lærerne eller rektor eller foreldrene deres.

Jeg kommer til å skrive en oppgave om det dere og jeg finner ut. Men der gjør jeg om på alle navnene. Når man forsker er det nemlig regler som gjelder for at man skal holde alle navn hemmelige. Ikke en gang sjefen min får vite hvilken skole jeg er på, eller hva dere heter. Jeg må lage nye navn til dere og til skolen. Jeg anonymiserer. Det betyr at jeg kaller for eksempel «Sara» for «Amanda.» Hvis det ikke var på denne måten, kunne folk bli redde for å være med på forskning. De ville tenke at forskeren sladret på dem eller at de kunne bli ertet eller dummet ut for noe de sa. Så JEG kan ikke fortelle noen om dere. Men DERE kan selvfølgelig fortelle mamma og pappa og hvem dere vil om meg. Det er derfor jeg har spurt alle foreldrene om lov til å intervjuer, altså prate med dere. Det har også rektor sagt at jeg kan få lov til.

Vedlegg 5: Intervjuguide semistrukturert intervju lærer

I samtale med lærerne tilstrebes respekt og transparens på samme måte som i samtalene med elevene. Se De nasjonale forskningsetiske komiteenes retningslinjer.

<https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/b.-hensyn-til-personer-5---18/>

Mål for samtalen:

- Forklare formålet med undersøkelsen. Bakgrunn for denne type forskning. Sette inn i sammenheng faglig pedagogisk og i forhold til formålsparagrafer og læreplanmål
- Vise og gå gjennom samtykkeskriv til foresatte og det som rektor/lærere får.
- Høre hvordan lærerne arbeider med FN-dag.
- Forstå hva lærerne har som mål, ambisjoner, forventninger om hva elevene skal få ut av uka/dagen. Understreke at selv om jeg gjerne hører lærernes tanker, er det primært elevperspektivet jeg ønsker å belyse.
- Høre hva som er lærernes erfaringer med det jeg nevner over.

Stikkord for lærerintervju:

- Takk for at dere tar dere tid!

Spørsmål om organisering:

- Kan dere fortelle hvordan dere arrangerer FN-dag på skolen?
- Har dere gjort dette lenge på denne måten?
- Eventuelle endringer og årsaken til det?
- Hvem er involvert? Er alle lærerne involvert eller en gruppe? Samme gruppe hvert år? Hvordan rekrutteres lærere til gruppa?
- Brytes klasse- og trinnstrukturen?
- Får dere inn andre lærerkrefter?
- Benyttes folk i lokalsamfunnet? Andre institusjoner?
- Trekker dere veksler på kunnskap, praksis, språk eller «kultur» hos elever og foreldre? På hvilke måter?

Spørsmål om fag:

-
- Hvilke timer brukes til før- under – og etterarbeid?
 - Hvilke fag involveres?

Spørsmål om mål og intensjon:

- Hva er viktig med internasjonal uke? For dere? For elevene?
- Er elevene med på å bestemme for eksempel arbeidsmåter, produkt, innhold eller utvalg eller presentasjon av fagstoff?

Spørsmål om erfaringer:

- Kan dere fortelle om erfaringer eller opplevelser dere har fra arrangementet?
- Kan dere fortelle om eventuelle erfaringer/opplevelser fra foreldrenes side?
- Kan dere fortelle om elevers eventuelle erfaringer/opplevelser eller tilbakemeldinger?
- Spesielle vellykkede erfaringer?
- Spesielle mislykkede erfaringer?
- Har det oppstått uventede positive eller negative erfaringer, altså noe dere ikke kunne forutse eller hadde en intensjon om at skulle skje?
- I hvilken grad er FN-dag en isolert begivenhet på linje med for eksempel 17.mai?
- På hvilken måte påvirker det dere gjør og lærer under FN-dag skolehverdagen for øvrig?

Takk for samtalen!

Vedlegg 6: Underlag oppfølgingsintervju lærer/rektor

Intervjuguide til oppfølgingsintervju rektor/lærere

Takk for at jeg har fått være her i flere dager og sett hva dere gjør på FN-dagen og dagene før og etter. Jeg har noen flere spørsmål som jeg gjerne ville stille dere.

- 1) Arrangementene markeres ulikt på forskjellige skoler. Har dere «alltid» gjort det på denne måten? Hva gjorde dere eventuelt før og hva førte til endring/utvikling?
- 2) Skolen fokuserer på det globale perspektivet. Skolen er også en flerkulturell skole, men skolens flerkulturelle elevgruppe er ikke i fokus disse dagene. Er det et bevisst valg?
- 3) Opplever dere det som utdatert eller gammeldags å fokusere på «fargerikt fellesskap»?
- 4) Kommer det flerkulturelle til uttrykk ved andre anledninger? Eller er det en så selvsagt ting at det ikke kjennes relevant å løfte det fram?
- 5) Hvor hentes innholdet i markering fra? FNs materiell? Selvlaget?
- 6) Hva vil dere si er skolens profil? Ikke hvordan dere tror skolen oppfattes, men hva er skolens eget og ønskelige «image»?

Vedlegg 7: Intervjuguide semistrukturert intervju elever

Underlag/intervjuguide til semistrukturert intervju med elevene, grupper på 2 eller 3.

Mål med intervjuet:

- La elevene artikulere seg om det han/hun har gjort, lest, lært, arbeidet med i løpet av uka/dagen
- La elevene assosiere rundt eventuelt produkt/arbeid
- La elevene reflektere rundt hva dagen/arrangementet har betydd for ham/henne nå
- La elevene reflektere rundt mulige konsekvenser dagen/arrangementet kan få/bør få/ikke bør få for senere

Kjønn, alder, språk noteres

Forslag til spørsmål:

1. Nå har dere hatt FN-dag. Takk for at dere vil være med å snakke om tanker og opplevelser.
2. Jeg ser at du/dere eller gjort eller har laget xxx (plakat, tegning, sang, dans, avis, loggbok,). Kan dere fortelle meg om det dere og klassen skrev/fotograferte/tegnet/filmet/malte/framførte?
3. Det ser ut som om du/dere jobbet mest med/la spesielt merke til/var mest opptatt av xxx – er det riktig? Eller var det andre ting du/dere synes var viktige?
4. Hvorfor valgte du/dere å skrive om/ta bilde av/tegne osv. nettopp xxx?
5. Hva likte du/dere best med uka/FN-dagen? Hvorfor?
6. Hva fikk det deg/dere til å føle? Hvorfor?
7. Hva likte du/dere dårligst?
8. Hva fikk det deg/dere til å føle? Hvorfor?
9. Hva husker du/dere best at du/dere gjorde eller var med på?
10. Skulle du/dere ønske at noe var annerledes?
11. Er det noen forskjell på vanlig skole og FN-dag? På hvilken måte?
12. Forandrer FN-dag måten vi tenker på eller oppfører oss på? Hva tror dere om det? Er det bra eller ikke?

13. Tror du at FN-dag gjør klassen/skolen mer sammensveiset og «lik»?
14. Tror du FN-dag gjør oss oppmerksomme på hvor forskjellige vi er? Er det bra eller ikke?
15. Nå har jeg lyttet til dere og sett på det dere har laget. Forstår jeg dere riktig hvis jeg sier at dere tror xxx, eller tenker xxx?
16. Er det noe annet enn det vi har snakket om nå som dere synes er viktig å prate om? Er det noe annet dere har lyst til å si, fortelle om eller forklare som har sammenheng med FN-dag? Det kan være noe dere tenker eller lurer på. Det kan være noe som dere har sett, hørt eller opplevd i klassen, i gangen, i skolegården, i gymsalen, på skoleveien, noe dere snakket om hjemme eller på treninga/spillinga/i klubben, kirken/tempelet/moskeen/så på tv med mer.

Takk for at dere har delt tankene deres og snakket med meg om hvordan dere opplever FN-dag. Det er nyttig informasjon for meg når jeg forsker på skoler og hva elever føler og tenker om slike feiringer.

Vedlegg 8: Godkjenning NSD

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 947737 er nå vurdert av NSD. Følgende vurdering er gitt: Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD, den 24.10.18. Behandlingen kan starte.

MELD ENDRINGER Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger frem til 20.06.19. **LOVLIG GRUNNLAG** Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og art. 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a), jf. art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

PERSONVERNPRINSIPPER NSD finner at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen: - om lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen - formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål - dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet - lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet **DE REGISTRERTES RETTIGHETER** De registrerte vil ha følgende rettigheter i prosjektet: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art.

17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). Rettighetene etter art. 15–20 gjelder så lenge den registrerte er mulig å identifisere i datamaterialet.

NSD vurderer at informasjonen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned. FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32) For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må prosjektansvarlig følge interne retningslinjer/rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

Lykke til med prosjektet! Kontaktperson hos NSD: Kjersti Haugstvedt Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)