



Høgskolen i **Hedmark**

Masteravhandling i Tilpasset opplæring, Avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap.

Ida Løvstad Hesthagen

2014

I hvilken grad og på hvilken måte anerkjennes og synliggjøres elevenes kulturelle kapital i skolen?

To what extent and in what way are the students cultural capital recognized and visible in school?

En kvalitativ undersøkelse på anerkjennelse av kulturelt mangfold i klasserommet.

Samtykker til utlån hos høgskolebiblioteket JA NEI

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage JA NEI

Forord

Jeg har så mange å takke for at denne masteravhandlingen er ferdig.

Aller først vil jeg takke mine informanter. Tre jenter som delte sin skolehverdag åpent og reflektert. Og «Jorunn» som åpnet sitt klasserom, svarte på alle mine spørsmål, ordsatte sine pedagogiske tanker og tok imot meg med både varme og profesjonalitet. Tusen takk.

Tusen takk til mine veiledere. Thor Ola Engen, som gjennom hele studiet har fanget meg med sine forelesninger og som har hjulpet og utfordret meg gjennom opp og nedturer i skriveprosessen. Thor André Skrefsrud som i slutfasen av arbeidet har kommet med verdifulle vinklinger og lest avhandlingen med nye øyne.

Takk til Roald Jensen som i sin tid bidro til å åpne øynene mine for hva tilpasset opplæring egentlig er. Og for uvurderlig faglig veiledning som fortsatt følger meg så mange år etter.

Mine gode, gode kollegaer, venner og familie har bidratt med så mye. Tålmodighet, oppmuntrende ord, korrekturlesing, kritiske vurderinger og litteraturforslag. Tusen takk for alt dette og for at dere har hørt på mine refleksjoner og tankespinn rundt anerkjennelse og krenkelse av tospråklige elever i skolen.

Takk til min leder for fleksibel tilrettelegging under hele utdanningsløpet.

Og sist, men ikke minst. Tusen takk, Tonje. For at all min fritid i perioder har kunnet gått med til dette arbeidet. For korrekturlesing, relevante spørsmål, middag på bordet, rent hus, nødvendige avbrekk og godt humør. Uten din støtte ville dette vært umulig for meg.

Innhold

| | |
|---|-----------|
| FORORD | 2 |
| NORSK SAMMENDRAG | 6 |
| ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT) | 7 |
| INNLEDNING | 8 |
| 1.1 PROBLEMSTILLING | 8 |
| 1.2 BAKGRUNN FOR VALG AV PROBLEMSTILLING | 8 |
| 1.2.1 <i>Innledende kommentar</i> | 9 |
| 1.3 AVHANDLINGENS OPPBYGGING | 12 |
| 2. TEORETISKE PERSPEKTIVER | 13 |
| 2.1 PIERRE BOURDIEUS KAPITALBEGREPER | 15 |
| 2.2 SKOLE OG HJEM SAMARBEIDETS BETYDNING FOR FREMMING AV KULTURELL KAPITAL . | 16 |
| 2.3 AXEL HONNETHS ANERKJENNELSESTEORI | 18 |
| 2.4 ANERKJENNELSE OG PEDAGOGENS RELASJONELLE KOMPETANSE | 20 |
| 2.5 SPRÅKLIG OG KOGNITIV UTVIKLING | 20 |
| 2.6 OPPSUMMERING | 23 |
| 3. VITENSKAPSTEORETISKE PERSPEKTIVER OG METODER | 24 |
| 3.1 FORSKNINGSMETODER | 24 |
| 3.2 ETNOGRAFISK DESIGN | 25 |
| 3.3 KVALITATIV FORSKNING | 26 |
| 3.3.1 <i>Observasjon</i> | 27 |
| 3.3.2 <i>Intervju</i> | 30 |
| 3.3.3 <i>Halvformelle samtaler</i> | 32 |
| 3.4 VALIDITET, RELIABILITET, UTVALG OG GENERALISERBARHET | 33 |

| | | |
|------------|---|-----------|
| 3.4.1 | <i>Validitet</i> | 33 |
| 3.4.2 | <i>Reliabilitet</i> | 35 |
| 3.4.3 | <i>Utvalg</i> | 35 |
| 3.5 | FORSKERENS ROLLE OG FORSKERENS EGEN BAKGRUNN | 36 |
| 3.5.1 | <i>Forskningsetiske retningslinjer</i> | 36 |
| 3.6 | METODISKE OVERVEIELSER | 38 |
| 3.6.1 | <i>Intervjuguide</i> | 38 |
| 3.6.2 | <i>Transkribering</i> | 38 |
| 3.6.3 | <i>Analysestrategier</i> | 38 |
| 4. | UNDERSØKELSEN | 40 |
| 4.1 | PRESENTASJON AV TROLLVIK SKOLE | 40 |
| 4.2 | OPERASJONALISERING | 41 |
| 5. | PRESENTASJON OG DRØFTING AV DATAMATERIALET | 44 |
| 5.1 | KJÆRLIGHETSSFÆREN | 44 |
| 5.1.1 | <i>Anerkjennelse i kjærlighetssfæren</i> | 44 |
| 5.1.2 | <i>Krenkelse i kjærlighetssfæren</i> | 45 |
| 5.1.3 | <i>Drøfting</i> | 47 |
| 5.1.4 | <i>Oppsummering av kjærlighetssfæren</i> | 48 |
| 5.2 | DEN RETTSLIGE SFÆRE | 49 |
| 5.2.1 | <i>Anerkjennelse i den rettslige sfæren</i> | 49 |
| 5.2.2 | <i>Krenkelse i den rettslige sfæren</i> | 52 |
| 5.2.3 | <i>Drøfting</i> | 53 |
| 5.2.4 | <i>Oppsummering av den rettslige sfæren</i> | 55 |

| | | |
|------------|---|------------|
| 5.3 | DEN SOLIDARISKE SFÆRE..... | 56 |
| 5.3.1 | <i>Anerkjennelse i den solidariske sfære.....</i> | 56 |
| 5.3.2 | <i>Krenkelse i den solidariske sfære.....</i> | 59 |
| 5.3.3 | <i>Drøfting.....</i> | 61 |
| 5.3.4 | <i>Oppsummering av den solidariske sfæren.....</i> | 65 |
| 6. | AVSLUTTENDE DRØFTING OG ANBEFALINGER..... | 67 |
| | LITTERATURLISTE..... | 70 |
| | Vedleggsoversikt: | |
| | Vedlegg 1. Intervjuguide for lærereí í | 74 |
| | Vedlegg 2. Intervjuguide for eleverí í | .76 |
| | Vedlegg 3. Informasjonsskriv om undersøkelsen og samtykkeerklæring fra lærerí í í í í ... | 77 |
| | Vedlegg 4. Informasjonsskriv om undersøkelsen og samtykkeerklæring fra foresatteí í í í .. | 79 |
| | Vedlegg 5. Anmodningsbrev fra Høgskolen i Hedmarkí í í í í í í í í í í í í í í í í í | 81 |
| | Vedlegg 6. Godkjenning fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD)í í í í í í í | .83 |

Norsk sammendrag

Denne masteravhandlingen omhandler synliggjøring av kulturelt mangfold i klasserommet. Med utgangspunkt i Pierre Bourdieus begrep *kulturell kapital* og Axel Honneths anerkjennelsesteori drøftes det hvorvidt språklige og kulturelle minoriteter anerkjennes eller krenkes innen kjærlighetssfæren, den rettslige og den solidariske sfæren, og hvordan dette kommer til syne i klasserommet.

Problemstillingen for prosjektet er *I hvilken grad og på hvilken måte anerkjennes og synliggjøres elevenes kulturelle kapital i skolen?* De kvalitative metodene som jeg benytter i undersøkelsen min er klasseromsobservasjon, halvformelle samtaler og semistrukturert intervju. Jeg har en etnografisk design på masteravhandlingen og datamaterialet tolkes og analyseres i lys av dette.

Mine empiriske funn viser mange eksempler på at elevene opplever at deres individuelle, språklige og kulturelle kompetanse anerkjennes i alle sfærene. De tre sfærene står innbyrdes i forhold til hverandre og jeg har sett at det synes som om lærers relasjonelle kompetanse og anerkjennelse i *kjærlighetssfæren* får positive ringvirkninger for den *solidariske sfæren*. Videre kan krenkelse i *den rettslige sfæren* i forhold til deltagelse på segregerte tilbud synes som anerkjennelse i *den solidariske sfæren* i forhold til å nyttiggjøre seg en samlet språkkompetanse.

Engelsk sammendrag (abstract)

This thesis deals with the promotion of cultural diversity in the classroom. Based on Pierre Bourdieu's concept of cultural capital and Axel Honneth's theory of recognition, it is discussed whether the language and cultural minorities are recognized or violated in the love sphere, the legal and the solidarity sphere, and how this appears in the classroom.

The problem addressed in this project is *To what extent and in what way are the students cultural capital recognized and visible in school?* The qualitative methods that I use in my research are classroom observation, semi-formal conversations and semi-structured interviews. I have an ethnographic design of the thesis and the data are interpreted and analyzed in this light.

My empirical findings show many examples of students find that their individual, language and cultural skills are recognized in all spheres. The three spheres are interconnected and I've seen that it seems the teacher's relational competence and recognition in the love sphere can have positive consequences for the solidarity sphere. Furthermore infringement in the legal sphere in relation to participation in segregated settings appears as recognition in the solidarity sphere relative to utilize overall language skills.

Innledning

1.1 Problemstilling

I hvilken grad og på hvilken måte anerkjennes og synliggjøres elevenes kulturelle kapital i skolen?

En kvalitativ undersøkelse på anerkjennelse av kulturelt mangfold i klasserommet.

1.2 Bakgrunn for valg av problemstilling

Jeg har min grunnutdanning som førskolelærer og har etterutdanning i spesialpedagogikk før jeg begynte på Høgskolen i Hedmark på Master i Tilpasset opplæring. Min yrkeserfaring er knyttet til seks år i ungdomsskolen der jeg jobbet med spesialundervisning, tre år i en administrativ stilling i Helse- og sosial, samt min nåværende jobb i pedagogisk- psykologisk tjeneste (PPT). Gjennom min jobb i PPT møter jeg stadig på spørsmål vedrørende tilrettelegging for elever med språklig og kulturell minoritetsbakgrunn, som viser vansker på enkelte områder innen skolen. Problemstillingen er valgt på bakgrunn av mine observasjoner og samtalene med de ulike lærerne jeg samarbeider med, samt min sosiokulturelle bakgrunn. Jeg vokste opp sammen med broren min og våre lærerforeldre i et middelklassehjem. Deres forståelse av barns læreprosesser og identitetsutvikling er aspekter som har bidratt til å forme min forståelse av verden. I jobben min tar jeg med meg dette i møtet med trygge og engasjerte lærere som ønsker å inkludere alle sine elever i undervisningen, i møtet med lærere som er engstelig for å gjøre feil eller som opplever det krevende å tilrettelegge for elevene sine og i møtet med alle lærerne mellom disse. Felles for sakene jeg diskuterer er at jeg ofte lurer på om elevene vi snakker om opplever skolen som relevant for dem. Det er et språklig aspekt i tilretteleggingen for denne store og forskjellige gruppen elever og det er et kulturelt aspekt. Er skolen et sted der de kan møte sine språklige og kulturelle preferanser på lik linje som mange etnisk norske barn gjør?

Masteravhandlingen inneholder 23911 ord uten at forside, innholdsfortegnelse, litteraturliste og vedlegg er medregnet.

1.2.1 Innledende kommentar

Selv om enhetsskolen i Norge har hatt som formål å gi alle elever lik rett til utdanning og opplæringer har vi en lang tradisjon med marginalisering innen skoleverket (Engen, 2006, Pihl, 2005). Elever eller grupper som ikke har passet inn i skolens ramme har i verste fall ikke fått opplæring innen samme institusjon som fellesskapet eller ikke fått god nok tilpasning innen den ordinære undervisningen (Engen, 2006). Tradisjonelt har med andre ord skolens praksis hindret mangfoldet i å komme til uttrykk (Engen, 2006, Pihl, 2005) og de skolene som har lyktes med å inkludere enkelte elevgrupper har kanskje hindret andre i å delta i fellesskapet (Booth & Ainscow, 2001). Nasjonsbyggingsprosjektet i Norge fra midten av 1800-tallet og innføring av enhetsskolen i 1889 satte blant annet kulturelle premisser for opplæring selv om målet langt på vei var å gi alle lik rett til utdanning uavhengig av sosial klasse. For å skape den ønskede nasjonale identiteten var det behov for en implementerende instans, noe skolen var. De språklige og kulturelle minoritetene som eksempelvis samer, kvener og romanifolket opplevde å bli beskrevet som et kulturelt mindreverdige folk og at deres eget sosiokulturelle miljø ikke lå til grunn for noe av den opplæringen de deltok i (Engen, 2006, s.109-111). I en slik skole som langt på vei er gjeldene i Norge i dag, er det majoritetsbefolkningens kulturelle normer og språk som er rådende. Engen viser til at elever som ikke mestrer språket undervisningen foregår på, har langt lavere resultatet ved kartlegging enn de elevene som mestrer språket godt. Språket fungerer som en læringsbarriere som senere kan utvikle seg til lærevansker (Engen, 2006). Anton Hoëm tok utgangspunkt i tradisjonelle samiske miljøer da han utviklet en sosialiseringforståelse av det enkle og det komplekse samfunnet. I det enkle samfunnet har mennesket stort sett et felles erfaringsgrunnlag og møter nesten de samme kravene. Dette samfunnet kjennetegnes av et felles kunnskapsnivå og uformell sosialisering. Det komplekse samfunnet er i en mye større grad oppdelt, som igjen gir ulikt forståelsesgrunnlag med bakgrunn i ulike erfaringer. Dette samfunnet kjennetegnes med konkret spesialisering og formell sosialisering. Hoëm peker på at det er skolen som er det komplekse samfunnets sosialiseringsinstitusjon, og at elevenes familie, sosiale klasse og etnisitet setter premissene for om de opplever innholdet i skolen å være kjent eller ikke. For at elevene skal ha størst mulig forutsetninger for gode skolefaglige prestasjoner må de oppleve at deres erfaringer og kulturelle bakgrunn betyr noe i skolesammenhengen (Morken, 2006, s.106-107).

Som jeg har beskrevet i den innledende kommentaren er det majoritetsbefolkningens kultur som i stor grad tas for gitt og dermed danner grunnlaget for det kulturelle innholdet i skolen (Engen, 2006). Gjennom problemstillingen «*I hvilken grad og på hvilken måte anerkjennes og synliggjøres elevenes kulturelle kapital i skolen*»? vil jeg se på hvordan elevenes kulturelle kapital anerkjennes eller krenkes i klasserommet og på hvilken måte jeg som utenforstående kan se tegn til dette. Med andre ord ser jeg etter om de minoritetsspråklige elevenes kapital tematiseres og vektlegges i undervisningen eller ikke.

Jeg bygger min masterbesvarelse på en sosiokulturell forståelse av læring. Læring innen sosiokulturelt perspektiv tar fokus bort fra den ensidige medisinske forståelsen av at elevene har definerbare individuelle begrensninger eller forutsetninger for læring og over til at læring oppstår i en sosial interaksjon mellom lærer og elev eller elevene seg i mellom (Engen, 2007). Dette gjør Vygotskys sosialkonstruktivistiske forståelse av den nærmeste utviklingssonen sentral der vi ser at pedagogen skal kunne tilrettelegge for læring i samarbeid med eleven uten at elevenes læreforutsetninger er fastsatt i forkant (Engen, 2007, Nes & Sand, 2012). Hvor i utviklingen eleven befinner seg vil kunne variere i ulike fag og over tid da elevenes sosiale og kulturelle erfaringsbakgrunn spiller inn på utviklingen (Ibid.). Man kan si at læringen kommer eleven i forkjøpet og at elevenes utvikling avhenger av samspill med andre mer kompetente personer (Flem, 2004). Tharp og Gallimore, slik Flem viser, beskriver dette som en stillasbygging. Ved en intersubjektivitet mellom elev og lærer, hvor de har en felles forståelse om undervisningssituasjonen, kan lærerens instruksjoner bli elevenes egne. Elevenes utvikling går fra annenregulering til selvregulering i samspill med andre (Ibid. s. 96-99). Med den sosiokulturelle forståelsen av læring vil forståelsen av vansker med læring kunne knyttes til kontekstuelle hindringer for læring. Systemet kan altså skape barrierer for elevens innlæring, noe som igjen kan utvikle seg til lærevanske (Gitz-Johansen, 2006). Vygotskys ösone for mulig utviklingö åpner for tanken om at pedagogen skal kunne legge til rette for en utvikling selv om eleven har svake prestasjoner. En skal aldri tenke at eleven ikke har mer å lære, men heller at det alltid finnes ett læringspotensial gjennom motivasjon, positive tilbakemeldinger og god nok forståelse av eleven (Dysthe, 2001). Vygotsky mente at miljøet har stor betydning for elevenes utvikling og læring i form av at deres sosiale verden er utformet gjennom historiske og kulturelle prosesser. Han mente at barnets utvikling kan forklares i samspill med det miljøet det vokser opp i (Kristoffersen, 2007, s.9).

Med begrepene minoritetsgrupper og språklig og kulturelle minoriteter mener jeg en gruppe som er tallmessig underlegne majoritetsbefolkningen og som gjerne har en felles opprinnelse, etnisitet og en følelse av kulturelt og språklig fellesskap (Engen & Kulbrandstad, 2004). I denne avhandlingen kan man altså si at jeg bruker begrepet i relasjon til antall og makt. Gruppen er ofte i et tallmessig mindretall og det er ofte majoritetsgruppen som har den politiske og økonomiske makten i landet. På denne måten er majoritetsgruppen den sterkeste parten i dette møtet da det er dens språklige og kulturelle bakgrunn som er gjeldende. Minoritetsgruppene blir den svakeste da de må endre eller i verste fall underkjenne egne kulturelle verdier som ikke anerkjennes på samme måte som majoritetens. Jeg er imidlertid kjent med at en tallmessig minoritet i enkelte land kan ha den uttalte makten på tross av at de er i mindretall (Ibid.). Med makt utøvd i skolen menes lærerens rolle og skolens systemer (Hugo, 2010) noe jeg kommer tilbake til i punkt 2.1, hvilken kulturell kapital som anerkjennes innen skolen. Jeg kunne valgt å bruke begrepene minoritet, tospråklig og språklige og kulturelle minoriteter, men videre i masteravhandlingen har jeg valgt å bruke *minoritetsspråklige elever* og *tospråklige elever* som begrep. Jeg legger både den språklige og den kulturelle betydningen i begrepene.

Begrepet *kultur* kan vi forstå på ulike måter. Jeg legger til grunn en forståelse av en gjensidig og vekselvirkende helhet innenfor en gruppe mennesker der de dominerende oppfatninger av verden, verdier og normer, gruppens holdninger, handlinger og praksiser, samt denne gruppens materielle manifestasjoner er med å danne kulturen (Molander & Terum, 2008).

Jeg kjenner til at både psykiske, fysiske og kulturelle traumer kan ha en innvirkning på elevenes tilværelse og svekke møtet med den nye kulturen i form av innlæring av språk, kultur, sosiale koder og regler (Varvin, 2003). I besvarelsen har jeg valgt bort å se spesifikt på hvilke konsekvenser tidligere traumer og opplevelser, elevens egne eller foreldrenes, har på den ovennevnte innlæringen selv om det nevnes på bakgrunn av elevenes utsagn innen drøftingen av anerkjennelse og krenkelse i kjærlighetssfæren. Jeg har også valgt bort å se på om foreldrenes utdanningsbakgrunn har innvirkning på elevenes skolepresentasjoner og læring. Jeg har ikke hatt foreldre som informanter og jeg har derfor ikke forutsetning for å mene noe om en slik sammenheng.

1.3 Avhandlingens oppbygging

Masteravhandlingen har seks kapittel.

Kapittel 1 inneholder begrunnelse for valg av problemstilling og avklaring av sentrale begreper. Kapitlet har en innledende kommentar som tar for seg enhetsskolen i et historisk perspektiv.

Kapittel 2 tar for seg relevante teoretiske perspektiver knyttet til problemstillingen.

I kapittel 3 tar jeg for meg besvarelsens vitenskapsteoretiske perspektiv og viser hvilke metoder som er gjeldende for min undersøkelse.

I kapittel 4 presenterer jeg Trollvik skole og mine informanter, samt redegjør for operasjonalisering av begrepene.

I kapittel 5 presenterer jeg datamaterialet mitt og drøfter funnene.

Avslutningsvis sammenfatter jeg studiet og presenterer anbefalinger til tema i kapittel 6.

2. Teoretiske perspektiver

I en flerkulturell skole kan andre kulturers verdier, tenkemåter og tradisjoner formidles i et bredt spekter. I takt med at elevenes kunnskapsnivå knyttet til dette øker kan en si at de også lettere utvikler en forståelse og aksept for ulikhet. Skolens rolle i forhold til å tilrettelegge for dette er viktig med tanke på det flerkulturelle samfunnet vi er en del av med et mangfold av kulturer, etniske bakgrunner, språk og religiøse tilhørigheter (Jensen, 2006).

Skolene opplever møtet med mangfoldet på ulikt vis og det kan innebære både utfordringer og muligheter. Det er viktig å være seg bevisst at også skolens personale ser på mangfoldet på ulikt vis. I tråd med de profesjonelles egen kultur, tradisjon og religiøse overbevisning vil det kunne være personale som ser på mangfold som et problem (Ibid.). Det kreves en inkluderende skolekultur der utvikling og læring skjer innenfor rammen av fellesskapet for å mestre å legge til rette for at mangfold kommer til uttrykk (Ibid.). Profesjonsutøvelse trenger ikke bare være et møte mellom mennesker, men det kan også være et møte mellom ulike kulturer. Molander og Terum (2008) viser til at den kulturelle siden ved møtet sjelden tematiseres når personene har lik kulturell bakgrunn. Det er først når et nytt kulturelt perspektiv gjør seg gjeldene at forholdet mellom profesjon og kultur problematiseres (Ibid. s. 232). Dette setter krav til profesjonsutøveren i den forstand at hun skal ha en bevissthet rundt kulturelle ulikheter, samt bedømme hvilken relevans de kulturelle forskjellene har for møtet, vurderingen eller yrkesutøvelsen (Molander & Terum, 2008). I en skole der kulturelt mangfold er synlig og verdsatt, vil den grunnleggende tankegangen og respekten for andres kulturer gjennomsyre hele skolens pedagogiske plattform. Den vil synes i alle ledd og det kulturelle og språklige mangfoldet anses å være en normaltilstand. Skolens ansatte vil dra i samme retning og mangfoldet i seg selv blir en del av dannelsesperspektivet og gjenspeiler samfunnets flerkulturelle mangfold (Booth & Ainscow, 2001, St.meld. 30, 2003-2004, Jensen, 2006).

Det kulturelle mangfoldet i samfunnet defineres i en vid forståelse gjennom Stortingsmelding 10 - Kultur, inkludering og deltaking (2011-12) «Det kulturelle mangfoldet omfatter alle uttrykk, idear, kompetanse og kulturarv som finst hos enkeltmenneske og i ulike fellesskapar i samfunnet» (Ibid. s. 12). I masteravhandlingen skal jeg konsentrere meg om kulturelt mangfold innen skolen og har avgrenset avhandlingen til å omhandle språklige og kulturelle

minoriteter og på hvilken måte dette mangfoldet kommer til uttrykk. For å belyse hvordan jeg forstår dette kan vi se på begrepet i en noe snevrere forstand enn definisjonen over og sammen med tankegangen rundt en «inkluderende skole». En inkluderende skole kan ses som en videreføring av begrepet «en skole for alle» der målsettingen er at alle elever skal få sin opplæring i et fellesskap (Strømstad m.fl. 2004). Begrepet ble innført i styringsdokumenter uten forankring i fagmiljøet (ibid.) etter en internasjonal forpliktelse som Norge tok på seg gjennom å slutte seg til Salamancaerklæringen (Collin-Hansen, 2008). Dette har resultert i at skolens personale har ulik forståelse av hva en *inkluderende skole* egentlig er (Strømstad m.fl. 2004). Booth og Ainscow (2001) viser til at inkluderingstankegangen i skolen har to siktemål. Den skal identifisere og redusere hindre for læring og deltagelse og den skal gi en bedre tilpasset opplæring med formål at læring og deltagelse økes (Ibid.s. 9). En forutsetning for at en skole kan fylle disse kriteriene vil i neste omgang være at skolen er i stand til å oppdage og kartlegge hindre for deltagelse og læringsprosesser og deretter gjøre noe med det. Dette vil altså si at skolen må ha en metaforståelse av sin egen kultur, strategier og pedagogiske praksis (Strømstad m.fl. 2004, Booth & Ainscow, 2001) og en forståelse av tilpasset opplæring som et *virkemiddel* for læring (St.meld. 16, 2006-2007). Denne inkluderingstankegangen omhandler alle elever i skolen og setter fokus på at alle skal oppleve undervisningen som nyttig for seg. Det er ikke eleven som skal inkluderes, men det er systemet rundt eleven som skal være inkluderende. Vi kan derfor egentlig ikke snakke om at en gruppe, som eksempelvis en minoritetsgruppe, eller enkeltelever skal inkluderes for da snakker vi allerede om at den gruppen eller de elevene ikke i utgangspunktet er en del av *alle* (Strømstad m.fl. 2004, Booth & Ainscow, 2001). Med denne tankegangen vil det kulturelle mangfoldet i skolen bli sett på som en berikelse snarere enn et hinder for læring og målet blir ikke at alle elever skal føle seg like, men at elevene skal ha respekt for samfunnets ulikheter (Ibid.). Vedøy (2008) skriver i sin drøfting av St.meld. 30 (2003-04) at det kan synes som om ordlyden i stortingsmeldingen implisitt sier at skolen allerede har sin definerte form og at det er opp til minoritetsgruppene å finne sin form innen denne formen (s. 179-180). Dette begrunner hun blant annet på bakgrunn av beskrivelsen om at det er viktig at minoritetsgruppene finner seg til rette (Ibid. s. 180). Det vesentlige knyttet til mangfoldet er i hovedsak at alle elever uavhengig av språklig, kulturell eller sosial status skal være i et skolemiljø der de opplever å ha en naturlig plass (Vedøy, 2008, Jensen, 2006).

Som jeg skrev innledningsvis vil møtet mellom en majoritetsgruppe og en minoritetsgruppe ofte være møtet mellom en sterk og en svak kultur. Dette gjenspeiler seg naturlig nok i diskusjonen rundt midler til de ulikes behov. Kostnadene rundt morsmålsundervisning blir stadig diskutert, mens generell styrkning og språkundervisning som gagnar majoritetsgruppen sjelden diskuteres. Minoritetsspørsmålene blir på denne måten behandlet mindre seriøst og de økonomiske konsekvenser gir pedagogiske konsekvenser for elevene (Engen & Kulbrandstad, 2004). Selv om det erkjennes at en slik maktforskjell mellom minoritets- og majoritetsgrupper er til stede, problematiseres ikke denne maktforskjellen innen utdanningsinstitusjoner tilstrekkelig på et utdanningspolitisk nivå. Løsningen for å finne et likeverdig tilbud for alle er å tilby lik rett til utdanning, men da uten at de kulturelle rammene for skolens form og innhold endres slik at de nøytraliseres tilstrekkelig for alle sosiale grupper i skolen (Haugen, 2012). Jeg undrer meg da på hvilket grunnlag man kan påstå at alle har en lik reell rett til utdanning i Norge da elevenes forutsetninger og språklig, sosial og kulturell bakgrunn varierer så mye. Dette diskuteres i punkt 5.2.3.

2.1 Pierre Bourdieus kapitalbegreper

Skolen har et sett verdier eller forventninger i forhold til hva som er en verdifull sosial og kulturell erfaringsbakgrunn og denne ligger nærmere majoritetsbefolkningens middelklasse enn mange av minoritetsgruppene (Gitz-Johansen, 2006). Vi kan si, som jeg tidligere har nevnt, at dette går så langt tilbake som til slutten av 1800-tallet da skolen var en viktig institusjon for nasjonsbyggingen av Norge og nasjonale minoriteter, som eksempelvis samer og kvener, opplevde at deres språklige og kulturelle bakgrunn ikke ble verdsatt i skolen (Engen & Kulbrandstad, 2004). På denne måten kan vi si at det var en sosial og kulturell sortering som fant, og langt på vei finner, sted i skolen der de kulturelle preferansene eller forventningene kan føre til at minoritets elever ikke har like forutsetninger som majoritets elevene i forhold til likeverdig deltagelse i fellesskapet (Gitz-Johansen, 2006). Vi snakker om hvilken erfaringsbakgrunn som regnes som verdifull kapital i skolen. Sosiologen Pierre Bourdieus kapitalbegrep kan bidra til å belyse dette. Bourdieu beskriver tre hovedformer for kapital, den økonomiske som omhandler adgang til penger, den sosiale som omhandler en persons nettverk og den kulturelle som omhandler en person eller gruppes status knyttet til «riktig» utdanning og dannelse (Bourdieu, 2002, Gitz-Johansen, 2006). Det

er den kulturelle kapitalen som er den mest komplekse og som igjen kan deles inn i tre former for kulturell kapital. Den *institusjonaliserte* er et menneskes sosiale status som kommer fra skolegang og kompetansebevis, den *objektiverte* omhandler de ytre statusgjenstander og den *kroppsliggjorte* beskriver et menneskes kulturelle preferanser, oppførsel og virkelighetsoppfatning (Gitz-Johansen, 2006, s.100). Det er den kroppsliggjorte kulturelle kapitalen som i all hovedsak kommer til syne i skolen og det er også den jeg referer til videre i avhandlingen når jeg snakker om kulturell kapital. I skolen er den viktigste formen for kapital å ha tilegnet seg de væremåtene, innstillingene, dannelsen og ferdighetene som anses verdifulle i den gitte skolesammenhengen. Alle disse ferdighetene og holdningene tilegnes gjennom sosial interaksjon i hjemme- og skolemiljøet (Gitz-Johansen, 2006). Bourdieu omtaler dette som en persons *habitus*, en type «smak» som er frembrakt av disse sosiale betingelsene (Bourdieu, 2002, s. 8-10). Siden vår habitus formes gjennom erfaringer i alle de omgivelsene vi ferdes i, vil det være avhengig av hvilken sosiale og kulturelle oppvekstmiljø vi har for om vår habitus anses å være en verdifull kapital i skolen (Gitz-Johansen, 2006). Dette får konsekvenser for tospråklige elever i den forstand at alle elevers læreforutsetninger påvirkes av om verdifellesskapet mellom hjemmet og skolen er gjenkjennbart (Nes & Sand, 2012). Det vil, som jeg sa innledningsvis, være majoritetsbefolkningens habitus som *anerkjennes* som verdifull, noe som kan ha store konsekvenser for en persons identitetsutvikling (Ibid.).

I punkt 2.5 viser jeg hvordan skolen kan legge til rette for at de tospråklige elevene får brukt sin kulturelle kapital og språklige kompetanse i skolen.

2.2 Skole og hjem samarbeidets betydning for fremming av kulturell kapital

I de ulike hjemmene eksisterer det betydelige forskjeller på oppdragerstil og synet på hvilke egenskaper som er viktige å fremme for barna (Nordahl, 2009). De forskjellige mål og verdier gjenspeiles i hvilke forventninger foreldrene har til skolen og hvilken forståelse skolen har for foreldrenes oppdragervalg (ibid.). Nordahl (2009) viser til at foreldre med akademisk utdanning ofte vektlegger de samme verdiene som skolen i sin oppdragelse. Det dreier seg om i større grad å fremme utvikling av selvstendighet og individualisering og skolen og hjemmet

har dernest større forutsetninger for å forstå hverandres verdivalg. Videre viser han at foreldre uten akademisk bakgrunn og en del av foreldrene med minoritetsspråklig bakgrunn i større grad vektlegger en mer tradisjonell oppdragelse der veloppdragenhet og lydighet vektlegges. Den pedagogiske utviklingen i skolen har altså gått mer bort fra den kollektive identiteten og dreier seg i større grad mot den individuelle (Ibid. s. 43), men lærerne i norsk skole skal forholde seg til mangfoldet av foreldre. Også de som representerer noe annet enn skolens uttalte verdigrunnlag (Ibid. s. 162). Godt samarbeidet mellom skole og hjem kan kjennetegnes ved likeverdighet og gjensidighet i tre ulike nivåer. Det laveste nivået av samarbeid er utveksling av gjensidig *informasjon* mellom skole og hjem knyttet til opplæring, elevens opplevelse av skole og forhold som angår hjemmesituasjonen. Videre vil *dialog og drøfting* rundt skolens læringsmiljø, undervisningspraksis, individuelle forhold og skoleutvikling gi mulighet til å fremme ulike oppfatninger mellom skole og hjem. Dette mellomste nivået av samarbeidet bør ha som siktemål å bli enige om en felles retning for undervisningen. Det høyeste nivået av samarbeid omhandler begge parters *medbestemmelse og medvirkning* på den pedagogiske praksisen som berører eleven. Dette innebærer et samarbeid med konsekvenser for både hjemmet og skolen der de fatter beslutninger sammen og har en gjensidig plikt til gjennomføring (Nordahl, 2009, s. 27-29). Samarbeid om barnas oppdragelse og læring er også nedfelt i Opplæringslova (2013) § 1-1. Slik jeg forstår dette vil samarbeid på alle tre nivåene, informasjonsflyt, dialog og medbestemmelse, kreve at pedagogen og foreldrene ikke bare forstår hverandres verdigrunnlag, men også språklig sett er i stand til å ha en kommunikasjon som gir mening. Becker (2009) er opptatt av gruppen foreldre som har dårligere mulighet til å bli hørt og verdien av skolens forsøk på å «gi stemme» til tospråklige foreldre (Ibid. s. 5). For å favne det mangfoldet av foreldre som skolen møter må det også finnes et mangfold av måter å møte foreldrene på. Eksempelvis bruk av tolk, hjemmebesøk eller møter for bare de minoritetsspråklige foreldrene. Prinsippene for samarbeidet vil være det samme, men i et berikelsesperspektiv vil forståelsen for forskjeller som kommer til uttrykk bidra til å fremme utvikling og læring for de minoritetsspråklige elevene (Nordahl, 2009, Becker, 2009). Hvis vi ser dette i sammenheng med Bourdieus forståelse av hvordan habitus formes vil et tett samarbeid mellom elevenes to hovedmiljø, skole og hjem, være verdifull for hvordan deres kulturelle kompetanse anses i skolen. Ved samarbeid på det høyest nivået, der det er en gjensidig medbestemmelse og medvirkning mellom skole og hjem, kan en legge til rette for at miljøenes verdier er kjent og at skolen får kunnskap om viktige

aspekter for å gjøre undervisningen gjenkjennelige for de tospråklige elevene (Nordahl, 2009, Nes & Sand, 2012, Bourdieu, 2002, Gitz-Johansen, 2006). På denne måten kan lærerne i større grad tilrettelegge for at ikke elevene alltid må tilpasse seg skolens læringsstil, men at de selv tar mer hensyn til elevenes (Engen, 2007, s. 69).

2.3 Axel Honneths anerkjennelsesteori

I følge Axel Honneth må et menneske oppleve anerkjennelse i tre sfærer for å ha en positiv identitetsutvikling i forhold til utvikling av selvtillit, selvrespekt og selvverd. Honneth beskriver hvordan anerkjennelsesrelasjonene står innbyrdes i forhold til hverandre og er en forutsetning for selvets utvikling og alle individer og gruppers rettigheter i et samfunn. Honneth viser både hva anerkjennelse innen de tre sfærene innebærer og på hvilken måte krenkelse innen sfærene har en negativ påvirkning på utvikling av selvet og hvordan det kan true ens identitet (Honneth, 2008, Hugo, 2010, Beck m.fl, 2010).

I kjærlighetssfæren, som innebærer et menneskes primærrelasjoner, altså sterke følelsesmessige bindinger (Honneth, 2008, s.104), vil anerkjennelsesmåten være emosjonell oppmerksomhet. Denne sfæren legger forutsetningene for intersubjektive relasjoner, tilknytning til andre mennesker og utvikling av selvtillit, som er viktig for senere i livet å delta i det samfunnsmessige fellesskapet samt knytte seg til andre mennesker. Krenkelse i kjærlighetssfæren vil være å oppleve ignorering, fysisk og psykisk vold. Ved å bli krenket i kjærlighetssfæren vil individet både kunne miste selvtillit og tillit til verden rundt seg, noe som kan få følger for relasjoner til andre i form av resignasjon og tilbaketrekning (Honneth, 2008, Hugo, 2010, Beck m.fl, 2010).

Den rettslige sfæren innebærer individets tildeling av rettigheter. Anerkjennelse innen denne sfæren omhandler kognitiv respekt og å få tilkjent de samme rettighetene som andre. Honneth (2008) viser til at det finnes et mangfold av individuelle rettigheter (Ibid.s.120), men for minoritetsspråklige elever i skolen dreier dette seg først og fremst om hvorvidt elevene har lik rett til utdanning, i denne sammenhengen grunnskoleopplæring etter Opplæringslovas §2-1, og særskilt språkopplæring etter Opplæringslovas §2-8 (Hugo, 2010, Opplæringslova, 2013). Ved å bli anerkjent innen denne sfæren kan elevene utvikle den høyeste formen for selvrespekt. Krenkelse innen denne sfæren innebærer både fratagelse av rettigheter og

ekskludering fra fellesskapet og kan føre til en forståelse av ikke å være moralsk ansvarlig i rettssamfunnet (Honneth, 2008, Hugo, 2010, Beck m.fl, 2010).

I den solidariske sfæren vil anerkjennelsesformen være å bli verdsatt for individuelle egenskaper, handlinger og væremåter. I denne sfæren vil individuelle kvalifikasjoner anerkjennes både emosjonelt og kognitivt noe som igjen bidrar til utvikling av selvverd. Å oppleve anerkjennelse innen denne sfæren gir en følelse av å være verdifull for samfunnet og det sosiale fellesskapet. Krenkelse innen denne sfæren i form av nedverging, ydmykelse og marginalisering kan føre til lav sosial status og lav selvverdsettelse (Hugo, 2010, s.19 ó 25, Beck m.fl, 2010.).

For språklige og kulturelle minoriteter vil anerkjennelse i det offentlige rom, den rettslige og solidariske sfæren, innebefatte blant annet rett til morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring eller tilrettelagt norskundervisning. De minoritetsspråklige elevene har både lik rett til grunnskoleopplæring etter § 2-1 i Opplæringslova og rettigheter knyttet til særskilt språkopplæring etter § 2-8 (Opplæringslova, 2013). § 2-8 i Opplæringslova drøftes mer utfyllende under den rettslige sfæren i kapittel 5. Anerkjennelse i det offentlige rom vil også strekke seg til anerkjennelse av elevenes kulturelle bakgrunn. Når vi vet at skolens praksis har en tendens til å favorisere enkelte sosiale og kulturelle grupper ved å legge det pedagogiske innholdet nærmest deres habitus (Bourdieu, 2002, Gitz-Johansen, 2006), vil det være grunn til å anta at mange språklige og kulturelle minoriteter, det være seg elever og foreldre, krenkes innen denne sfæren. Anerkjennelse av egen og andres kulturelle bakgrunn, tilrettelegging for kulturell formidling og tospråklighet som mål og ressurs i seg selv, er alle viktige aspekter med elevenes identitetsbygging. I tillegg har elever med minoritetsbakgrunn flere identiteter, både individuelle og kollektive, noe som setter store krav til elevenes egne valgmuligheter. Skolen i dag kan ikke anses å være homogen, noe den egentlig aldri har vært med tanke på den sosiale og kulturell ulikheten som alltid har eksistert i Norge, og det stadig økende antallet flerkulturelle elever setter krav til en mer mangfoldig tilrettelegging for at alles kulturelle bakgrunn og identitet skal synes i skolen (Engen & Kulbrandstad, 2004, Vedøy, 2008, St.meld. 30, 2003-2004).

2.4 Anerkjennelse og pedagogens relasjonelle kompetanse

Utdanning omhandler mer enn formelle planer og kompetansemål. Det handler også om etablering av relasjoner utenfor familien og møtet mellom elever eller elev og lærer (Jacobsen, J, 2013). Anerkjennelse innen kjærlighetssfæren er grunnleggende for den rettslige og den solidariske sfæren. Gjennom anerkjennelse i alle sfærene vil elevene oppleve en positiv identitetsutvikling (Beck m.fl, 2010) og jeg anser det som vesentlig å påpeke betydningen av lærers relasjonelle kompetanse for elevenes følelse av anerkjennelse. I skolen vil elevene oppleve ulik grad av anerkjennelse eller krenkelse innen sfærene, både i forhold til lærers evaluering av elevers synlige prestasjoner, deres primære relasjoner, rettigheter til utdanning og individuelle tilpasninger (Beck, 2010, Jacobsen, 2013). Det er den profesjonelle, pedagogen, som har ansvaret for relasjonen og relasjonens kvalitet og det er derfor et nødvendig kompetanseområde for lærers profesjonsutøvelse (Olsen & Traavik, 2010, 121-122). En relasjonskompetent pedagog vil forstå, kommunisere og samhandle på en hensiktsmessig måte som gir mening for eleven (Røkenes & Hanssen, 2002) Relasjonell kompetanse omhandler den profesjonelles forståelse av seg selv og sin innvirkning på samspillet med den andre. Pedagogen må kunne forstå elevenes opplevelse av samspillet og ivareta deres rett til selvbestemmelse og integritet (Røkenes & Hanssen, 2002). Pedagogens relasjonelle kompetanse har stor betydning på elevenes læringsutbytte og trivsel i skolen (Nordenbo m.fl, 2008, Hattie, 2013) og er langt på vei pedagogens synlige tegn på rettskaffenhet og respekt for elevenes egenverd (Tinneland, 2013). God relasjonskompetanse er forankret i en forståelse av at elevene både ønsker og innehar muligheter for faglig og sosial utvikling (Nordengreen, 2013, s.67). En relasjonskompetent pedagog kjennetegnes ved at hun anerkjenner elevenes interesser, møter elevene vennlig og bestemt, har blikkontakt, viser sensitivitet over de involvertes emosjoner, gir konstruktive oppmuntringer og kommuniserer med elevene på en måte som sammenfaller med eleven hun henvender seg til (Ibid. s. 68).

2.5 Språklig og kognitiv utvikling

Som tidligere nevnt er det et språklig aspekt med mangfoldet i skolen. Mange av elevene bruker to språk for å fungere i hverdagen, ett hjemme og ett i innlærings situasjon på skolen,

og slik jeg tolker Bakers (2011) beskrivelse av Jim Cummins modell The Common underlying proficiency (CUP) vil det ene språket styrke det andre. Han viser at det vil være det samme bakenforliggende sentrale systemet som begge de to språkene stammer fra. Mennesker har god kapasitet til å lagre to eller flere språk og man kan tilegne seg kunnskap og informasjonsbearbeide på flere enn et språk. Imidlertid er det slik at det språket som eleven bruker i klasserommet må være så godt utviklet at eleven kan håndtere de kognitive utfordringene som undervisningen krever. Både snakking, lytting, lesing og skriving på begge språkene bidrar til kognitiv utvikling, men hvis eleven må lære på et svakt andrespråk vil ikke denne utviklingen fungere optimalt. Altså hvis et eller begge språkene ikke fungerer bra vil det virke negativt både på kognitiv fungering og skoleprestasjoner. For å illustrere modellen beskriver han et isfjell med to topper over vann som representerer de to språkene, og at under vann er toppene festet til den samme kilden, altså det samme sentrale systemet (ibid. s.165-166). Skolen trenger derfor kunnskap om hvorvidt elevene mestrer sine to språk godt og om de har mulighet til å håndtere de kognitive utfordringene de møter i undervisningen. I tilfelle hvilke konsekvenser kan det få for innlæring hvis de ikke gjør det? The Thresholds Theory (toterskelteorien) innebærer at tospråklighet og kognisjon må ses ut ifra ulike språkbeherskelsesnivåer som har kognitive konsekvenser for eleven. Toterskelsteorien deler barns tospråklighet inn i tre slike nivåer. På det nederste språklige nivået har barnet utilstrekkelig kompetanse på begge sine språk som igjen kan føre til en negativ konsekvens både for kognisjon og innlæring. På det mellomste nivået har barnet adekvat kompetanse i et av sine språk og dette skal ikke ha negativ konsekvens for kognisjon og innlæring. Det øverste nivået går ut på at barnet har aldersadekvat kompetanse i begge språkene sine og har muligens kognitive fordeler ved sin tospråklighet (Baker, 2011, s. 167-168, Engen & Kulbrandstad, 2004, s.169-170).

Med en sosiokulturell forståelse av hvordan læring oppstår vil pedagogens kunnskap om elevenes språklige forutsetninger og kulturelle bakgrunn være med på å legge grunnlaget for hvilken tilrettelegging som gis og kvaliteten på samarbeidet mellom elev og lærer. Gruppen av minoritetsspråklige elever som begynner på skolen er en stor og ulik gruppe i den forstand at de har ulik sosial og kulturell bakgrunn og ulik erfaring med majoritetsspråket (Gitz-Johansen, 2006, Engen, 2007). Felles er det allikevel ofte slik at de i det første møte med skolen innehar et betydelig lavere norsk ordforråd enn de majoritetsspråklige elevene (Engen, 2007) og sammen med en kulturell kapital som ikke er lik majoritetsspråklige elevenes kapital

kan dette føre til at språklig, faglig og leserelatert utvikling ikke bare er forsinket fra skolestart, men øker etter hvert som elevene blir eldre (Ibid.). Helt fra skolestart vil majoritetsspråklige elevers kulturelle kapital ligge til grunn for innholdet i eksempelvis elevenes lesetekster. Der de majoritetsspråklige elevenes erfaringsbakgrunn speiles i tekstene og sikrer at de kan konsentrere seg om formålet ved leseopplæringa, å knekke lesekoden, vil de minoritetsspråklige elevene både bruke tid på forståelse av innholdet og knekking av lesekode. Hvis de skal streve med dette på egenhånd, gjerne skjult bak et godt utviklet hverdagsordforråd, vil de minoritetsspråklige elevenes læring bli forsinket sammenlignet med jevnaldrende majoritetsspråklige elever (Ibid.). Ulike former for tilpasset opplæring eller differensiering kan beskytte for denne risikofaktoren ved tospråklighet. I en kompensatorisk strategi vil lærer legge hovedvekt på å formidle fagstoffets innhold og ikke på elevenes kulturelt betingede forståelse av fagstoffet. Det samme pensum kan benyttes hvis lærer mestrer å bringe fagstoffet innenfor elevens sone for utvikling, men for at en lærer skal mestre å hjelpe en elev i samarbeidet avhenger det både av lærers evne til å tilrettelegge fagstoffet og evnen til å aktivere elevens forforståelse for tema. Når en lærer kjenner til elevens alders- og kulturadekvate ferdigheter er det mulighet for denne form for tilrettelegging. Når de derimot ikke kjenner elevens kulturelt betingede erfaringsbakgrunn kan de vanskelig nyttiggjøre seg begge aspektene ved innlæringsprosessen. Den kompensatoriske strategien er tidkrevende, nyttiggjør bare et av elevenes språk og skaper en saktere progresjon enn for de majoritetsspråklige elevene, noe som forplanter seg oppover i skoleklassene (Engen, 2007, s.77-79). En må derfor sikre seg at både den tospråklige og den kulturelt betingede kompetansen kan komme til nytte. I en tospråklig strategi anses begge elevenes språk som likeverdige og eleven kan språklig sett ha tilsvarende ordforråd som de majoritetsspråklige elevene. Ved å benytte kunnskap tilegnet på elevenes førstespråk kan ferdigheter generaliseres til andrespråket. En kan si at en tospråklig lærer kan ha større sjanse for å bringe elevenes språkkompetanse sammen enn en majoritetsspråklig lærer har. En tospråklig lærer kan tilpasse fagstoffet etter elevens forutsetninger i begge språk. I tillegg kan en tospråklig lærer i større grad relatere fagstoffet til elevenes sosiokulturelle bakgrunn for at motivasjon, opplevelse av relevans og prestasjoner kan økes ytterligere (Engen, 2007, s. 80-82).

2.6 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg vist den teoretiske tilnærmingen som ligger til grunn for avhandlingen. Vi har sett at minoritetsspråklige elevenes tospråklige kompetanse og kulturelle erfaringsbakgrunn er aspekter som fremmer læring hvis de tilrettelegges for (Baker, 2011, Engen & Kulbrandstad, 2004), men at skolen har en tendens til å legge undervisningen etter majoritetsbefolkningens kulturelle- og språklige kompetanse (Gitz-Johansen, 2006). Videre har vi sett at lærerens relasjonelle kompetanse har betydning for hvordan elevene opplever å bli anerkjent (Røkenes & Hanssen, 2002) og at et godt utviklet samarbeid mellom skole og hjem bidrar til å fremme elevenes kulturelle bakgrunn som viktig kapital i skolen (Becker, 2009, Nordahl, 2009).

3. Vitenskapsteoretiske perspektiver og metoder

Jeg har en kvalitativ undersøkelse på synliggjøring og anerkjennelse av kulturell kapital i skolen. Som jeg viser i dette kapittelet vil problemstillingen og mitt sosiokulturelle syn på læring danne grunnlaget for hvilken vitenskapelig retning og hvilke metoder jeg benyttet for å undersøke dette. For å få vite hvordan kulturell kapital kommer til syne i skolen ville jeg være der for å se etter den. For å vite om mine tolkninger av observasjonene var riktige ville jeg snakke med dem det gjaldt. Dette kapittelet tar for seg mine vitenskapelige perspektiver, designet og metodene som inngår i undersøkelsen. Jeg gjør rede for utvalg, reliabilitet og validitet. Til slutt redegjør jeg forskerens rolle og forskningsetiske retningslinjer.

3.1 Forskningsmetoder

Tradisjonelt har de kvantitative og kvalitative tradisjonene vært kritiske til hverandre, mens det i den senere tid synes å være en større forståelse for at både kvantitative og kvalitative metoder har svakheter og styrker som kan utfylle hverandre i samfunnsforskningen (Kleven, 2011). De kritiske holdningene kan både skyldes en forforståelse eller misoppfatninger av hverandres tradisjon eller at retningene historisk sett er svært ulike. Kvantitative metoder har utviklet seg fra positivismen som hadde naturvitenskapene som modell. Gjensidig uavhengighet mellom forsker og forskningsfeltet ble vektlagt som vesentlig, og positivistene var opptatt av at virkeligheten kan begrepsfestes og forstås (Hammersley & Atkinson, 2004, Hatch, 2002 og Lund & Haugen, 2006). De kvalitative metodene derimot kan sies å springe ut fra naturalismen som la til grunn at sosiale systemer skulle studeres i sin naturlige tilstand for å forstå de sosiale oppfatningene som blant annet former menneskelig atferd (Lund & Haugen, 2006, Hammersley & Atkinson, 2004). Selv om retningene også i dag oftest benytter ulike metoder innen utdanningsforskning kan det sies å være de samme bakenforliggende vitenskapsteoretiske antagelsene som nå ligger til grunn, nemlig kritisk realisme (Lund & Haugen, 2006, s.23).

3.2 Etnografisk design

Jeg har en etnografisk design på min avhandling. Etnografisk forskning har utviklet seg fra antropologien, der antropologer reiste til andre land for å forstå kulturen der, frem til i dag der vi kan bruke etnografisk design i vårt eget samfunn for å forstå kulturelle ulikheter, språk, sosiale systemer og samhandlingsmønstre innenfor en gruppe eller kultur (Johannessen m. fl, 2005). Innenfor etnografisk design er forskeren selv et viktig verktøy, som samler inn data gjennom eksempelvis observasjon, intervju eller dokumentstudier. Det blir derfor viktig at forskeren viser hvem hun er og på hvilke bakgrunn hun tolker funnene. (Ibid.) I forhold til samfunnets varierende kulturelle mønstre og deres betydning for å forstå sosiale prosesser har etnografien verdi som metode i følge den naturalistiske modell (Hammersley & Atkinson, 2004, s.39). Naturalismen bygger på en fortolkning og forståelse av ulike fenomener gjennom et bredt spekter av filosofiske og sosiologiske ideer som symbolsk interaksjonisme, hermeneutikk og fenomenologi. Alle disse ideene hevder at vansken ikke kan forstås ut fra et kausalt forklaringsprinsipp, men ut fra sosiale oppfatninger som stadig er i endring. For å forstå de sosiale oppfatningene må vi bruke metoder som gir oss mulighet til å forstå bakgrunnen for oppfatningene (Hammersley & Atkinson, 2004). Jeg opplever forskningsdesign å være arbeidstegninger som binder forskningsprosjektet sammen. Det etnografiske designet gir rom for å besvare min problemstilling i form av at etnografiske studier har som hovedmål å beskrive en kultur og på hvilken måte mennesker former og påvirker denne kulturen (Postholm, 2010). Det vil derfor ikke være ønsket om å avdekke universelle lover som er gjeldene, men å gi beskrivelser og tolkninger av denne klassens egenart og aktørene i det, samt hvilke sosiale regler som synes gjeldene (Hammersley & Atkinson, 2004, Johannessen m.fl, 2005).

I en etnografisk studie, innen eksempelvis skoleforskning som jeg har valgt, er vanligvis forskeren til stede over et lengre tidsrom. Forskeren bør være til stede over så lang tid at hun har forutsetninger for å forstå det som studeres ut fra informantenes eller deltagerens eget perspektiv (Postholm, 2010, Hammersley & Atkinson, 2004). Den mest vanlige datasamlingsmetoden innen etnografisk forskning er observasjon, og sammen med formelle og uformelle intervjuer, setter dette krav til et omfattende og langvarig feltarbeid (Ibid.). Dette var ikke tilfelle i min undersøkelse der jeg hadde to uker til å gjennomføre observasjon og intervju. Til gjengjeld har jeg kjennskap til skole- og utdanningsfeltet gjennom tidligere og

nåværende jobb. Via metodetriangulering forsøker jeg å belyse begrepene fra ulike vinkler for å øke undersøkelsens validitet. En styrke ved dette kan være at forskningsobjektet eller begrepet kan på en mer nyansert måte bli kartlagt gjennom bruk av både kvantitative- og kvalitative metoder eller ved å bruke flere kvalitative metoder slik jeg har gjort. Man får med andre ord belyst flere sider av det man forsker på eller i større grad verifisert eksempelvis observasjoner gjennom intervju, man øker altså forskningsprosjektets validitet gjennom flere operasjonaliseringer samtidig som de enkelte metodenes validitet kan testes. Ved bruk av flere metoder i forskningen kan altså validiteten eller tilliten til forskningsresultatene styrkes. Hvis funnene er like, uavhengig av metoden som benyttes, vil det være mindre sannsynlig at metodens svakheter og styrker er med på å styre resultatene. I motsatt fall vil ulike resultater kunne bidra til nye hypoteser, begrepsforståelser eller tolkninger (Grønmo, 1996, Kleven, 2011, Johannessen m.fl, 2005).

Jeg kunne også valgt en fenomenologisk tilnærming i min avhandling. Fenomenologien er i større grad enn etnografien opptatt av å beskrive menneskers meninger knyttet til et fenomen (Postholm, 2010) og på bakgrunn av ordlyden i min problemstilling vurderte jeg at en etnografisk design gir større mulighet for å synliggjøre mangfoldet i en klasse. Imidlertid er jeg klar over at aspekter ved fenomenologien er til stede i min avhandling, men jeg har hele tiden sett metodene i lys av etnografien.

3.3 Kvalitativ forskning

Forskning innen kvalitative metoder gir gjerne data i verbale beskrivelser fra forskningsfeltet (Kleven, 2011). Denne masteravhandlingen er en kvalitativ undersøkelse av elever og lærere i et klasserom. I min undersøkelse har jeg valgt å observere en klasse i en uke, hatt halvformelle samtaler med aktuelle elever og lærere hver dag og et halvstrukturert intervju av tre elever og en lærer. Dette blir nærmere presentert i 3.3.1, 3.3.2 og 3.3.3. Målet mitt med avhandlingen er å undersøke om elevenes kulturelle bakgrunn anerkjennes i skolens daglige virke og om hvordan mangfoldet i skolen synliggjøres. Jeg er interessert i både hva jeg ser i klasserommet og hva elevene og lærerne tenker rundt dette. Det er altså med bakgrunn i denne problemstillingen at jeg har tatt valget om forskningsmetode og design Grønmo (1996). viser til at forskerens metodevalg bør tas på bakgrunn av den konkrete problemstillingen som skal belyses (Ibid. s.75). Det sentrale blir derfor om metodevalget passer til min

problemstilling og hva jeg vil oppnå med undersøkelsen (Hammersley & Atkinson, 2004). Så hva er det som bør styre metodevalg i et forskningsprosjekt? Lund og Haugen (2006) viser til at forskningsprosessen må ses på som en helhet der alle delene henger nøye sammen og er avhengige av hverandre. De påpeker at det er forskerens problemstilling som betegner validitetskriteriene i undersøkelsen og hvem undersøkelsen vurderes å være gyldig i forhold til. Metodene må derfor velges for å oppfylle disse validitetskriteriene (ibid.). En kvalitativ undersøkelse er gjerne preget av fleksibilitet. Jeg visste ikke hva jeg fikk se i observasjonen og jeg visste ikke hva informantene ville fortelle meg i intervjuene. Ved kvalitative metoder fikk jeg mulighet til å endre «kurs» underveis i undersøkelsen, noe som var positivt for å fange de aspektene jeg på forhånd ikke tok høyde for (Grønmo, 1996). En ulempe med dette er at jeg kan ha miste de perspektivene som var med på å danne grunnlag for undersøkelsen av syne (Ibid. s. 82).

3.3.1 Observasjon

Observasjon handler om å registrere og avdekke sosiale interaksjoner, hvilke forhold som påvirker hverandre og å kartlegge sosiale og emosjonelle sammenhenger innenfor en gruppe (Lund & Haugen, 2006, s.166). Vi kan skille mellom ytterpunktene åpen og skjult observasjon. En forenklet forklaring på de to metodene vil være at i den åpne observasjonen er observatøren deltagende i den form av at hun er synlig i miljøet, mens en skjult observasjon innebærer at forskningsobjektet ikke er klar over tilstedeværelsen til observatøren (Lund & Haugen, 2006, Hammersley & Atkinson, 2004). Daglig gjør vi alle observasjoner gjennom våre sanser. Vi ser, lukter, smaker, føler og berører. Gjennom vår bakgrunn, tidligere erfaringer og våre subjektive forståelser tolker vi det som blir observert (Postholm, 2010). Observasjon som metode setter store krav til forskerens bevissthet på sin egen rolle og kunnskap om forskningsfeltet eller fenomenet hun skal forske på. Forskeren har et fokus eller mål for observasjonen, og gjennomføringen er systematisk i større eller mindre grad (Ibid.). Postholm (2010) viser til at antagelser med bakgrunn i teori danner grunnlaget for på hvilken måte forskeren forstår det som observeres. Det er denne kunnskapen og forforståelsen som observasjonene filtreres gjennom. På denne måten blir observasjonene forstått gjennom det forskeren selv forstår. Det blir derfor viktig at forskeren utvikler sin teoretiske kunnskap gjennom hele undersøkelsesprosessen for å videreutvikle forforståelsen for det feltet hun

forsker på (Ibid. s.56-57). Postholm (2010) beskriver dette som «en kontinuerlig interaksjon mellom teori som leses og praksis som observeres» (s. 56).

Jeg har valgt deltagende observasjon. Kleven (2011) kategoriserer deltagende observasjon under ustrukturert observasjon. Vi kan skille mellom strukturert og ustrukturert observasjon. I strukturert observasjon er det som skal observeres både spesifisert før observasjonen og det er bestemt hvordan observasjonene skal skjematiseres. I ustrukturert observasjon er formålet med observasjonen klar, men det er opp til forskeren å finne det som er interessant å fokusere på knyttet til problemstillingen (Ibid. s.41). En deltagende observatør er selv synlig i prosessen med ulike former for deltagelse (Ibid.). Jeg har valgt i størst mulig grad å være en tilskuer i klasserommet, men som jeg viser i 3.3.3 er jeg også aktivt deltagende ved å snakke med elever og lærere om det jeg ser. Mine observasjoner dannet på denne måten bakgrunnen for korte intervjuer eller «halvformelle samtaler», som jeg kommer tilbake til i 3.3.3. Det er både fordeler og ulemper med ustrukturert observasjon som metode. En fordel kan være at jeg i større grad klarer å fange opp interessante hendelser innen observasjonene som ville vært vanskelig ved å benytte fastsatte observasjonskategorier (Kleven, 2011). Det en forsker velger å fokusere på, uavhengig av om valgene er tatt før eller underveis i observasjonen, er en selektiv prosess. Bakdelen med denne mer fleksible utvelgelsen kan derfor være at undersøkelsens pålitelighet i større grad er avhengig av at jeg har mestret å ta de valgene som er vesentlige for å belyse min problemstilling (Ibid.). Jeg har forsøkt å minimere disse ulempene ved å finne observerbare indikatorer knyttet til problemstillingen. Dette kommer jeg tilbake til i 3.4.1 under begrepsvaliditet og i 4.2 operasjonalisering.

Jeg har registrert mine observasjonsdata hovedsakelig gjennom bruk av feltnotater. Hammersley og Atkinson (2004) viser til at målet med feltnotater er, gjennom å beskrive relevante konkrete situasjoner og sosiale prosesser, å avdekke noe i det sosiale miljøet man observerer (Ibid. s.203). Gjennom fargerike eller detaljerte beskrivelser av det sosiale systemet eller kulturen i seg selv dannes et kulturelt portrett (Postholm, 2010, s.47). Kulturelle portrett kan inneholdt alt fra studier av kulturens symboler og ritualer til beskrivelser av verbal- og nonverbal kommunikasjon og menneskers atferd (Ibid.). Hva jeg la vekt på i mine notater hang sammen med operasjonaliseringa av begrepene mine og min forforståelse av fagfeltet (Hammersley & Atkinson, 2004, Postholm, 2010). Til å begynne med hadde jeg et bredt fokus og strevde med å samle inn så mye som mulig av det som

skjedde i klasserommet. Hammersley og Atkinson (2004) beskriver at et vidt perspektiv i oppstarten av feltforskningen bidrar til å fange opp emner som kan identifiseres og forskerens fokus, og følgelig notatene, spisses mer i retning av disse situasjonene (ibid. s.2008). Utover i uken opplevde jeg dette ganske tydelig i form av at mine observasjonsnotater i større grad dreide seg mot de elevene i klassen jeg hadde flest funn på. Jeg skriver forholdsvis raskt for hånd og i de situasjonene som tillot det skrev jeg løpende protokoll. Jeg hadde Spradleys liste, slik Hammersley og Atkinson (2004) referer til den, som ramme for feltnotatene. Det fysiske stedet, involverte personer, aktiviteten, relevante gjenstander, handlingene, hendelsesforløp, tidsbruk, personenes formål og min tolkning av personenes uttrykk ble notert (Ibid. s. 212-213). Dette lot seg gjøre fordi jeg oftest satt bak i klasserommet og mine noteringer forstyrret i liten grad elevene. Imidlertid var det situasjoner jeg ikke kunne notere åpenlyst. Eksempelvis i timene til en av faglærerne som synes å bli forstyrret hvis jeg noterte, i friminutt og i uformelle samtaler på lærerrommet eller i gangen utenfor klasserommet. For at jeg skulle få med så mye dialog og detaljer som mulig fra disse observasjonene (Ibid.s.204) benyttet jeg lydbånd i form av at jeg snakket igjennom samtaler eller egne følelser så raskt jeg var alene. Lydopptakene ble transkribert samme dag og tilleggsopplysninger tilført.

Videre opplever jeg det vesentlig å påpeke at jeg som observatør kan påvirke aktørene i klasserommet med min tilstedeværelse. Lærere og elever oppførte seg kanskje annerledes enn hvis jeg ikke hadde vært til stede eller de tok andre valg enn de normalt ville ha gjort (Kleven, 2011, Hammersley & Atkinson, 2004). Jeg reflekterte over dette underveis i feltarbeidet og fant klare indikasjoner på at ovenfor noen lærere og noen elever virket jeg forstyrrende på undervisningen. Eksempelvis har jeg notert følgende fra en time der en faglærer henvendte seg mye til meg: *Det er umulig for meg å ha en rolle der jeg synes minst mulig i X sine timer. Jeg forstyrrer nesten bare ved å sitte i ro. Jeg føler at til og med elevene ser mer på meg i timene hennes. (...) Uansett ser det ut som elevene blir mer forstyrret hvis jeg ikke gir respons.* En annen refleksjon jeg gjorde underveis var at elevene syntes opptatt av meg i starten av uken. Utover i uken synes det som om de innfant seg med at jeg var der uten at jeg skulle ha en rolle i undervisningen. Samtaler med elevene foregikk i hovedsak i friminutt eller til og fra klasserom og dette forstyrret lite. Denne oppdagelsen samsvarer godt med at innen en etnografisk studie bør forskeren være tilstede over et lengre tidsrom enn jeg hadde mulighet til å være (Postholm, 2010). Når resultatene fra observasjonen skal tolkes blir det

derfor viktig at observatøreffekten er et aspekt som belyses, samtidig som jeg via å benytte flere metoder forsøker å forebygge denne effekten (Kleven, 2011).

3.3.2 Intervju

Kvale og Brinkmann (2009) beskriver intervju som en profesjonell samtale mellom forskningsdeltaker og forsker der kunnskap konstrueres. Kunnskapen konstrueres altså i en interaksjon mellom den som intervjuer og den som blir intervjuet (Ibid. s. 22). Det finnes mange ulike varianter av intervju, fra det strukturerte/ standardiserte til det uformelle/ refleksive samt alle de intervjuene som kan kategoriseres mellom disse to ytterpunktene (Hammersley & Atkinson, 2004, Kleven, 2011, Kvale & Brinkmann, 2009). Et strukturert intervju kalles også i noen sammenhenger for et kvantitativt intervju (Postholm, 2010) og en kan si at intervjuet i noen sammenhenger kan betraktes som et muntlig spørreskjema (Kleven, 2011, s.38). Spørsmålene som stilles er fastsatt på forhånd, og i noen tilfeller får også informantene svaralternativer (Ibid.). Ved gjennomføring av ustrukturerte intervjuer derimot har intervjueren et klart tema og hvordan intervjuet skal starte. Resten av intervjuet blir til mellom intervjueren og informanten (Kleven, 2011). Ved et ustrukturert intervju har en erfaren forsker større forutsetninger for å komme dypere inn i begrepene ved at denne intervjuformen er mer fleksibel og forskeren kan følge opp interessante tema som dukker opp (Ibid. s.39).

Det er både fordeler og ulemper med disse to ytterpunktene. I et strukturert intervju kan forskeren få oversikt over et større antall informanter ved at den strukturerte formen er tidsbesparende og gjør det lettere å transkribere og kode materialet etter intervjuene. På den andre siden kan det være vanskelig for informanten å gi ærlige svar på spørsmål de opplever som følsomme eller de forsøker å avgi svar som de tror intervjueren ønsker. Ved ustrukturerte intervjuer kan forskeren lettere oppnå en åpnere samtaleform der informanten i større grad kan forklare sine utspill og avdekke forhold som ikke like lett kommer fram i strukturerte intervjuer. Ustrukturerte intervjuer stiller i større grad krav til intervjuerens kvalifikasjoner da det kan være krevende å skille ut hva som er relevant informasjon for å belyse undersøkelsens problemstilling. Begge intervjuformene stiller store krav til forberedelser, men på ulike måter. I strukturerte intervjuer må intervjuguiden dekke det som forskeren ønsker svar på, i ustrukturerte intervjuer er det særlig viktig at intervjueren har god fagkunnskaper om emnet

(Kleven, 2011). Jeg har gjennom hele masterutdanningen tatt valg i forhold til eksempelvis tilleggslitteratur og vinklinger på eksamensbesvarelser som gjør at jeg har kunnet fordype meg i tospråklighet. I forkant av og i undersøkelsesperioden leste jeg faglitteratur på emnene og forsøkte å utvide min forståelse av observerbare indikatorer. Lever, slik Hammersley og Atkinson (2004) referer til henne, hevder at man kan få ulike typer svar til samme spørsmålsstilling, alt etter som hvilke metode som benyttes. Ved bruk av spørreskjema vil informantene kanskje gi svar på hvordan de «vanligvis» opplever temaet det forskes på. I eksempelvis en intervjusituasjon eller ved fritt å få forklare sine egne synspunkter og hvordan de opplever hverdagen sin har de bedre muligheter for å beskrive nyansene i forhold til hva de «faktisk» gjør i situasjonene (Ibid. s. 260).

Det er en mellomting mellom disse intervjuene som jeg har valgt i min undersøkelse. Disse intervjuene kan eksempelvis kalles kvalitative, semistrukturerte, halvstrukturerte eller halvformelle intervjuer (Kleven, 2011, Kvale & Brinkmann, 2009, Postholm, 2010). Jeg har valgt å bruke begrepene halvstrukturert og kvalitativt intervju. Formålet med kvalitative intervjuer er å belyse og forstå et tema fra intervjupersonenes side. Kvalitative intervjuer stiller store krav til intervjuerens kommunikasjonsevne, evner til å fange det som er interessant eller kan bli viktig for undersøkelsen samt de faglige forberedelsene og kjennskap til feltet det forskes på (Kvale & Brinkmann, 2009). Påliteligheten i forhold til intervju handler i stor grad om forskeren eller resultatets troverdighet. Resultatet vil bli vurdert mer gyldig hvis informantene, eller andre informanter innen samme situasjon, ga samme svar ved en annen forskers undersøkelse (Ibid.). Dette er imidlertid vanskelig innen kvalitativ forskning der påliteligheten og gyldigheten heller kan påvirkes i negativ retning hvis forskningen bærer preg av at prosjektet har vært presset tidsmessig. Intervju som metode passer ikke inn i alle forskningssammenhenger da det er tidkrevende. Validitet og reliabilitet henger i stor grad sammen med forskerens transkripsjon av datamaterialet og tolkningen av disse, og dette er en tidkrevende prosess (Ibid.).

I min undersøkelse innebærer det ovennevnte at jeg, på bakgrunn av det jeg observerte i klassen og den teorien jeg har lest, utformet en intervjuguide med spørsmål som belyste min problemstilling. Intervjuguiden til elevene er delt opp i hovedpunkter som først belyser elevenes nettverk og forhold til skole, lærere og andre elever. Videre tar intervjuguiden for seg elevenes tospråklighet, deltagelse i undervisningen, undervisningsformer og motivasjon.

Den avsluttende kategorien handler om hjemmets forståelse av skole. Lærers intervjuguide er delt opp i kategorier som omhandler informanten og hennes profesjonelle bakgrunn, hennes forståelse av skolen, nærmiljøet og elevenes sosiokulturelle bakgrunn. Videre tar den for seg skolens kultur og syn på mangfold, pedagogiske opplegg, forståelse av tilrettelegging og synliggjøring av mangfold og rettigheter, samt samarbeid mellom skole og hjem. Underveis i intervjuet dukket det opp interessante momenter som jeg forsøkte å følge informantene på. Dette er mitt første forskningsprosjekt og den manglende erfaringen jeg har på forskningsområdet har trolig hatt innvirkning på hva jeg mestret å følge opp. En mer erfaren intervjuer ville trolig tatt andre valg enn meg. Gjennom min jobb i PPT har jeg imidlertid god erfaring med å snakke med folk. Jeg opplevde at særlig erfaringer med anamnesearbeid, et semistrukturert intervju om elevenes utvikling, hjalp meg til å følge opp det som jeg via min fagkunnskap og observasjonserfaringer oppfattet som viktig.

På forhånd bestemte jeg meg for at jeg skulle intervjuet læreren alene og elevene i gruppe. Gruppeintervjuet ble bestemt på bakgrunn av at elevene kunne trygges på situasjonen raskere og at de i diskusjon med hverandre kunne få frem synspunkter og felles hendelser som jeg ikke ville hatt tilgang til med manglende kunnskap om deres tidligere erfaringer (Postholm, 2010, Hammersley & Atkinson, 2004, Kvale & Brinkmann, 2009). Bakdelen med denne formen for intervju kan være at intervjueren mister noe av kontrollen over situasjonen. Deltagerne kan avledes av hverandres utspill og diskusjonen kan dreie vekk fra tema (Ibid.). I mitt gruppeintervju opplevde jeg dette som både krevende og nyttig. Den krevende delen var at elevene ikke alltid ble ferdig med detaljer de diskuterte, mens det positive var deres spontane utspill og assosiasjoner de fikk av hverandres svar. Jeg erfarte tidlig at forskningsprosessen ikke bare styres av meg. Da jeg møtte for å gjennomføre intervjuet med elevene var ei av jentene reist til hjemlandet sitt på grunn av sykdom i familien. Jeg gjennomførte intervjuet med henne uken etter at hun kom hjem.

3.3.3 Halvformelle samtaler

Postholm (2010) viser til at det er vanskelig å definere hva som er et åpent eller uplanlagt intervju og hva som er deltagende observasjon. Hun begrunner dette med at mye av den informasjonen vi får gjennom deltagende observasjon er hentet fra samtaler som mer eller mindre spontant oppstår i feltet (Ibid. s. 73). Jeg har allikevel valgt å kalle dette for

halvformelle samtaler og knytter det blant annet til ovennevnte teori om halvstrukturerte intervjuer. Mitt mål med denne undersøkelsen har hele tiden vært å finne ut hvordan elevenes kulturelle bakgrunn kommer til syne i deres skolehverdag. Disse halvformelle, men planlagte, samtalene med elever og lærere etter observasjon har vært et ledd i å kartlegge om det jeg har sett er representativt for elevenes skolehverdag eller om det jeg mener å ha forstått er det som læreren eller elevene mente. Det har med andre ord vært et ledd i å trygge meg selv på egne antagelser i prosessen.

3.4 Validitet, reliabilitet, utvalg og generaliserbarhet

3.4.1 Validitet

Vi kan dele validitetsbegrepet inn i begreps-, indre- og ytre validitet, der den indre validiteten dreier seg om tolkning av relasjonene mellom de ulike variablene (Kleven, 2011, s.105), den ytre validiteten sier noe om forskningsresultatets gyldighetsområde (Ibid.s.123) og begrepsvaliditeten tar for seg samsvaret mellom et teoretisk begrep og hvordan forskeren klarer å operasjonalisere begrepet (Ibid. s. 86). Det vil kun stilles krav til den indre validiteten hvis forskeren drøfter årsaksforhold (Lund & Haugen, 2006) og på bakgrunn av at dette ikke har relevans for min undersøkelse har jeg valgt å konsentrere meg om ytre validitet og begrepsvaliditet videre.

Det er forskjellige krav til validitet innen kvantitativ og kvalitativ forskning. Mens kvantitative forskere er opptatt av statistisk generalisering er de kvalitative forskerne opptatt av begrepsmessig generalisering. Ved bruk av kvantitativ metode vil en vanlig måte å definere validitet på være å spørre om forskeren måler det hun tror at hun måler, altså begrepsvaliditet (Johannessen m.fl, 2005, Kvale & Brinkmann, 2009). Hvis vi antar at denne definisjonen stemmer så vil ikke kvalitative studier oppfylle kriteriene for validitet fordi de ikke kan måles slik kvantitative studier kan (Johannessen m.fl, 2005). Hvis vi ser på begrepsvaliditet i en bredere forstand kan man fortolke begrepet til å omhandle «i hvilken grad en metode undersøker det den er ment å undersøke» (Kvale & Brinkmann, 2009 s. 251). Med denne videre forståelsen av validitetsbegrepet kan kvalitative metoder gi gyldig kunnskap om det forskeren har hatt til hensikt å undersøke (Johannessen m.fl, 2005, Kvale & Brinkmann, 2009). Begrepsvaliditeten blir særlig viktig i min undersøkelse da jeg er opptatt

av om elevenes kulturelle kapital kommer til syne i klasserommet. Anerkjennelse og kulturell kapital som begreper er ikke direkte observerbart. Med bakgrunn i min teoretiske forståelse av begrepene operasjonaliserte jeg dem (Kleven, 2011), som jeg viser i 4.3. Dette betyr at jeg bestemte meg for hvilke observerbare handlinger eller tegn som regnes å være indikatorer for begrepene (Ibid.).

I en forskningsundersøkelse vil trolig forskeren ønske at resultatene skal ha størst mulig gyldighet i et bredest mulig felt. Forskningens gyldighetsområde, hvem forskningen er gyldig for og i hvilken grad resultatet kan overføres utenfor konteksten det ble forsket i, kaller vi ytre validitet (Kleven, 2011). I prinsippet kan vi si at forskningen er gyldig kun i den konteksten det ble forsket på, og for å finne ut om resultatet kan overføres må det gjøres nye undersøkelser i situasjonen forskningen generaliseres til (Ibid.). Dette kan være en problematisk forståelse innen kvalitative undersøkelser da møtet mellom forskeren og forskningsdeltageren er et unikt møte (Postholm, 2010). Ved kvalitativ forskning vil forskeren på bakgrunn av dette være opptatt av å beskrive konteksten dataene er hentet fra og på hvilke grunnlag utvalget er gjort. På denne måten vil også leseren ha større forutsetning for å vurdere om funnene kan overføres til andre situasjoner (Kleven, 2011). Ved tolkning av forskningsresultater må forskeren på bakgrunn av utvalget som er gjort, den definerte populasjonen og funnene, beskrive i hvilke kontekster forskningen vurderes å være gyldig (Ibid.).

I etnografien er det ikke uvanlig å benytte metodetriangulering for å kontrollere forskningens koblinger og indikator for å understøtte funnene sine (Hammersley & Atkinson, 2004 s. 259-260, Postholm, 2010, s. 132). Kleven (2011) viser til at for å bedre validiteten i et forskningsprosjekt ved hjelp av flere operasjonaliseringer bør de være så forskjellige som mulig (Ibid. s. 99). Jeg har valgt to kvalitative metoder for å kartlegge begrepet bedre og metodene er derfor ikke så forskjellige som de kan bli. Begge metodene har svakheter, men det er ikke de samme svakhetene (Kleven, 2011) og dersom dataene som er hentet fra de ulike metodene understøtter hverandre er det med på å sikre kvaliteten og støtte undersøkelsens validitet (Postholm, 2010, s. 132).

3.4.2 Reliabilitet

Reliabilitet refererer til forskningsresultatets gyldighet og et vanlig kriterium på god reliabilitet er at forskningsresultatet skal kunne gjentas (Postholm, 2010, s.169). Innenfor den kvantitative forskningen vil dette si at funnene ikke påvirkes av forskeren eller forutinntatt forståelse, noe som vanskelig lar seg overføre til kvalitativ forskning (Ibid.). Forskeren bruker seg selv og sin egen erfaringsbakgrunn i forskningsprosessen og andre forskere, med annen erfaringsbakgrunn, vil ikke kunne sette seg helt inn i denne prosessen eller gjenta forskningen på likt grunnlag (Johannessen m. fl, 2005). Innenfor kvalitativ forskning kan en si at reliabilitet er viktig for å øke begrepsvaliditeten (Kleven, 2011, s. 100). Dette avhenger av forskerens åpne og detaljerte beskrivelser av sine metoder, sin egen påvirkning og på bakgrunn av hvilke valg som er tatt i tolkningen av funnene (Hammersley & Atkinson, 2004, Johannessen m. fl, 2005, Kleven, 2011). De påstandene som gjøres i en forskningsrapport må med andre ord komme så tydelig frem i teksten at leseren kan vurdere dem (Hammersley & Atkinson, 2004, s. 286) og i drøftingsdelen har jeg formulert mine antagelser som *jeg oppfatter dette som, slik jeg ser det eller jeg tolker det som*.

3.4.3 Utvalg

Postholm (2010) påpeker at innen kvalitativ forskning vil hensikten med forskningen ofte styre forskerens valg. Dette stemmer overens med hvordan jeg fant frem til mine informanter. Ved å ringe rektor ved aktuell skole og beskrive undersøkelsens formål og rammer fant jeg frem til en lærer som var opptatt av mangfold. Postholm omtaler mine utvalgsriterier som hensiktsmessig utvalg (ibid. s. 39). Mitt utvalg er en skoleklasse med 17 elever, en kontaktlærer og to faglærere. Klassen har åtte elever med språklig og kulturell minoritetsbakgrunn. For meg har det vært viktig å se på hvilken måte elevenes kulturelle kapital kommer til syne i klasserommet, samt høre hva elever og lærere tenker rundt synliggjøring av kulturelt mangfold. Mine observasjonsfunn og analyse underveis i observasjonene viste flere potensielle intervjuobjekter. Utvalget knyttet til intervjuene er foretatt ut fra hvem av de aktuelle informantene som sa seg villig til å delta. Tre av de tospråklige elevene og kontaktlærer er intervjuet. Det kan sies at jeg har tatt en skjønnsmessig vurdering av hvem som skal være mine informanter innenfor de rammene jeg hadde til rådighet (Hammersley & Atkinson, 2004, s. 159-163).

3.5 Forskerens rolle og forskerens egen bakgrunn

Som kvalitativ forsker nærmer man seg forskningen sin med utgangspunkt i sine erfaringer og sitt verdisyn. Dette synet på verden eller antagelsene man har med seg vil være med på å styre forskningsprosessen (Postholm, 2010, s.33). Innenfor kvalitativ forskning vil virkeligheten konstrueres mellom de som deltar i forskningen og istedenfor en kvantitativ forståelse av distanse mellom forsker og forskningsfelt som vesentlig, vil det innen kvalitativ forskning legges vekt på relasjoner og nære samarbeidsforhold. En kan derfor si at forskeren har seg selv som det viktigste redskapet innen kvalitativ forskning (Postholm, 2010, Kleven, 2011). For å sikre kvaliteten på studiet vil forskeren derfor tydelig vise sine perspektiver og meninger, samt hvordan dette har påvirket forskningen. På denne måten kan leseren gjøre egne vurderinger vedrørende forskningsresultatets relevans (Postholm, 2010).

Jeg har tidligere vært inne på forskerens rolle og hva man må være oppmerksom på knyttet til mine datainnsamlingsmetoder observasjon og intervju i punkt 3.3.1 og 3.3.2. Nå vil jeg se på min rolle knyttet til undersøkelsen fra start til slutt. Min sosiokulturelle bakgrunn, formelle utdanning, yrkeserfaring, sosiale erfaringer, forforståelse for fagfeltet, politiske overbevisning, ateisme og mye, mye mer er alle aspekter ved meg som er med på å forme designet, finne problemstilling, gjennomføre undersøkelsen og tolke funnene. Gjennom prosessen har jeg reflektert over hvordan min bakgrunn blant annet er med på å velge hendelser fra klasserommet og tolke det jeg ser. Postholm (2010) viser til dette som refleksivitetsprosessen. Forskerens beskrivelser av sine egne interesser for emnene og teoretiske overbevisning er et ledd i synliggjøringen av forskerens subjektivitet ovenfor leseren (ibid. s. 127-128).

3.5.1 Forskningsetiske retningslinjer

En forsker er i en form for maktposisjon ovenfor forskningsdeltagerne og det vil være viktig å unngå eller minimere faren for misbruk av makten (Gall m.fl, 2007, s. 68-69). Før, under og etter undersøkelsesperioden må forskeren gjenkjenne de etiske dilemmaene som kan påvirke forskningsdeltagerne. Forskeren må altså fortløpende gjøre etiske avveininger i sin undersøkelse, samtidig som det finnes forskningsetiske retningslinjer hun må forholde seg til (ibid.). Johannessen og kollegene (2005) henviser til Per Nerdrum som særlig påpeker tre hensyn

som må tas ved forskning; «Retten til selvbestemmelse og autonomi, respekt for privatliv og å unngå skade» (Ibid. s. 93). Retten til selvbestemmelse og autonomi dreier seg om at forskningsdeltagerne frivillig skal samtykke til å delta i forskningen og de skal på et hvilket som helst tidspunkt kunne trekke seg fra forskningen uten at dette medfører noe form for belastning for dem (Ibid. s. 39). Ved min undersøkelse var det klart hvilke deltagere som skulle observeres og disse fikk informasjon om undersøkelsen og samtykket i å delta. Det var imidlertid uklart hvilke elever og lærere som skulle intervjues, da dette var avhengig av funn i observasjonsfasen og hvem som sa seg villig til å delta, noe som ikke er uvanlig innenfor kvalitativ forskning. Når funnene viste hvilke deltagere som ville være mest hensiktsmessige som forskningsdeltagere ble det innhentet samtykke (Ibid. s. 39-40). Innenfor en forskningsundersøkelse vil respekten for privatlivet innebære at forskningsdeltagerne selv får bestemme hvilken informasjon om dem selv forskeren har tilgang til. Forskningsdeltagerne skal være sikre på at det materiellet de gir fra seg behandles konfidensielt og at det ikke er identifiserbart (Johannessen, 2005, s.40). I min undersøkelse er kommune, skole, elever og lærere anonymisert. Jeg tok et valg om å gjøre undersøkelsen i en kommune hvor jeg ikke har tilhørighet da det ble vurdert lettere å anonymisere forskningsdeltagerne. I min kvalitative forskning vil vurderingen av risiko for skade særlig dreie seg om at forskningsdeltagerne ikke skal utsettes for unødig belastning. Informasjon gitt i intervju skal behandles på en respektfull måte og ikke fremstilles slik at forskningsdeltageren belastes unødig (Ibid.). Forskningsdeltagerne har fått skriftlig og muntlig informasjon om undersøkelsen. Elevene har fått beskrevet hva anonymisering og taushetsplikt er. De har fått skriftlig og muntlig informasjon om at de kan trekke seg fra undersøkelsen, samt avslutte intervju underveis eller i ettertid si at jeg ikke kan bruke det. Ovenfor elevene var jeg nøye på å fortelle dem at de ikke trengte å svare på alle spørsmål hvis de ikke ønsket det. Videre har alle forskningsdeltagerne fått skriftlig informasjon om søknad og godkjenning fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste.

3.6 Metodiske overveielser

3.6.1 Intervjuguide

Intervjuguiden ble utformet ut fra funn jeg gjorde i observasjonsfasen. Videre lå operasjonaliseringen av begrepene til grunn for intervjuguiden. Intervjuet ble gjennomført semistrukturert og spørsmålene under hovedpunktene i intervjuguiden er veiledende. Se vedlegg nr. 1.

3.6.2 Transkribering

Besvarelsens validitet og reliabilitet henger også sammen med min transkripsjon av datamaterialet og tolkningen av disse (Kvale & Brinkmann, 2009). For at jeg skulle få med så mye dialog og detaljer som mulig fra mine observasjoner benyttet jeg løpende protokoll i observasjonene og lydbånd i etterkant av observasjoner og samtaler. Disse lydopptakene og intervjuene ble transkribert samme dag og tilleggsopplysninger tilført for at de i større grad skulle gjengis korrekt (Hammersley & Atkinson, 2004). I den avsluttende analysefasen har jeg gradvis tatt vekk observasjoner som ikke belyser min problemstilling eller jeg har forkortet eksempelvis avsporinger fra tema som jeg ikke oppfatter som relevante. I presentasjon av empiri er observasjonsnotatene merket der de er forkortet med tegnet (í). Jeg har ikke transkribert «mellomord» som eh, ø og m. Denne avgjørelsen er tatt for å få bedre flyt i den leste teksten.

3.6.3 Analysestrategier

Analysearbeidet har foregått gjennom hele mitt etnografiske studie. Fra den spede begynnelse der jeg gjorde forarbeid og startet observasjonene til utvelgelsen av funn fra undersøkelsen og drøftingen av disse. Gjennom mitt forsøk på å ta informantenes perspektiver og etterspørre mening i observasjoner og uttalelser har jeg tolket mine funn sammen med det teoretiske perspektivet jeg har på masteravhandlingen (Postholm, 2010). Som jeg viste i punkt 3.3.2 ble intervjuguiden delt inn etter tema. Disse temaene brukte jeg avslutningsvis som retningslinjer for utvelgelsen av funn. I siste del av analysearbeidet, der jeg valgte ut funn som representerte mine begreper, fant jeg ut at en del av funnene passet inn i flere av sfærene. Funnene er

plassert der de passer best i henhold til operasjonaliseringen. Sammenhengen mellom sfærene drøftes kort i kapitel 6.

4. Undersøkelsen

I dette kapitlet presenterer jeg først Trollvik skole og mine informanter. Deretter operasjonaliserer jeg begrepene for undersøkelsen.

4.1 Presentasjon av Trollvik skole

Trollvik skole er en 1-7 skole som ligger sentrumsnært i en liten by. Skolen har om lag 450 elever og hvert trinn er delt inn i tre grupper. Trinnet jeg var på har 60 elever. I gruppen jeg observerte var det 17 elever, de to andre hadde henholdsvis 21 og 22 elever. Skolen har tverrfaglig personell. De har ikke lærere med tospråklig fagutdanning, men flere i personalgruppen har annet morsmål enn norsk. Disse benyttes som morsmållærere og faglig støtte i klasserommet. Skolen har minoritetsspråklige elever på alle trinn. Kommunens mottaksklasse med elever fra 2. til 10. trinn er organisert på skolen to dager i uken.

Observasjonene mine strakk seg over en uke. Det meste av undervisningen ble observert i elevenes klasserom. Elevene satt på rekker med hver sin pult og trakk pultene sammen ved gruppearbeid. På veggene i klasserommet hang det plakater som elevene hadde laget og bilder fra sosiale begivenheter og undervisningsopplegg. Det var få synlige tegn til skolens mangfold i klasserommet og ellers på skolen. Imidlertid har skolen gjennom flere år samlet inn penger til et barnehjem i Sør-Amerika og arbeidet med dette var godt synlig i skolens fellesarealer og i de fleste klasserom.

Min hovedinformant, Jorunn, er klassens kontaktlærer. Hun har treårig lærerutdanning, samt nordisk mellomfag og grunnfag innen drama og teater i etterutdanning. Jorunn har jobbet 16 år som lærer på en skole i nabokommunen og begynte på Trollvik skole for to år siden. Hun har fulgt klassen jeg observerte siden hun begynte på Trollvik.

Mine elevinformanter kom fra to asiatiske land og ett østeuropeisk land. To av jentene, Imee og Elwira, flyttet til Norge da de var i barnehagealder, mens Kanya flyttet hit da hun skulle begynne i 4. klasse. Imee har gått litt over ett år i barnehage i sitt hjemland, Kanya har gått på skole i fire år i hjemlandet sitt, mens Elwira har all barnehage og skolegang fra Norge.

Alle informantene er anonymisert. Av etiske hensyn og på grunn av anonymisering av mine informanter har jeg ikke gjengitt hvilke land elevinformantene kommer fra. Der jeg har gjengitt sitater som omhandler elevenes språk eller hjemland har jeg skrevet *morsmålet* eller *hjemlandet* i parentes.

4.2 Operasjonalisering

Jeg har ivaretatt min problemstilling og begrepene innen denne gjennom å bruke Honneths anerkjennelsesteori som jeg redegjør for i punkt 2.3. Presentasjon av empirien er delt inn i tre hovedkategorier etter hans anerkjennelsestyper. Først presenteres tegn til anerkjennelse og krenkelse innen kjærlighetssfæren. Deretter presenteres den rettslige sfæren før jeg til slutt redegjør for den solidariske sfæren. Jeg har i hovedsak konsentrert meg om samspill og relasjon mellom elevene og lærerne. Jeg har altså i mindre grad sett på samspill mellom jevnaldrende.

Kjærlighetssfæren

Å anerkjennes innen kjærlighetssfæren innebærer at elevene skal oppleve emosjonell oppmerksomhet og trygge relasjoner på skolen (Hugo, 2010, Beck m.fl, 2010). Lærerens relasjonelle kompetanse har mye å si for elevenes opplevelse av anerkjennelse innen denne sfæren. En relasjonskompetent lærer vil møte elevene vennlig og bestemt, ha blikkontakt og vise sensitivitet ovenfor elevenes emosjoner i samspillet (Røkenes & Hanssen, 2002). Denne sfæren legger som beskrevet i punkt 2.3 forutsetningene for tilknytning til andre mennesker og utvikling av selvtillit (Hugo, 2010, Beck m.fl, 2010). I undersøkelsen har jeg sett etter tegn i klasserommet til om lærerne er opptatt av å ha en god relasjon til elevene, om de interesserer seg for de minoritetsspråklige elevene som aktør og om de tar ansvar for det mellommenneskelige forholdet mellom seg selv og eleven. I intervjuer av elever har jeg spurt hva en lærer gjør som får elevene til å føle seg likt. I skolesammenheng vil krenkelse innen denne sfæren være ignorering fra lærer og opplevelse av fysisk eller psykisk vold (Ibid.). I undersøkelsen har jeg sett etter om elevene krenkes av at lærer gjentatte ganger ignorerer elevers behov eller konkrete utspill. Videre har jeg sett på om de opplever å bli psykisk hengt ut av lærer alene eller foran andre elever. I elevintervjuene har jeg av etiske grunner ikke spurt direkte spørsmål som omhandler krenkelse fra lærer, men jeg har fulgt opp elevenes egne

utsagn knyttet til tema. Utover elevutsagnene har jeg brukt observasjonsnotat for å belyse kjærlighetssfæren.

Den rettslige sfære

Å oppleve anerkjennelse innen den rettslige sfæren handler i første omgang om hvorvidt elevene har lik rett til utdanning. I min undersøkelse vil det si om de har lik rett til grunnskoleopplæring etter § 2-1 i Opplæringslova i tråd med enhetsskoletankegangen. Jeg kunne valgt å plassere elevenes individuelle rettigheter til språkopplæring i den solidariske sfæren. Honneth (2008) sier at anerkjennelse som rettsperson er bundet sammen med enkeltmenneskets sosiale verdsetting, som gir denne personens sosiale status (Ibid. s.120). Innen den solidariske sfæren kunne man derfor tolke at elevenes juridiske rett til eksempelvis språkopplæring etter § 2-8 var tegn på samfunnets solidarisering med individuelle behov. Honneth sier videre at den rettslige anerkjennelsen, og dernest krenkelse slik jeg tolker det, baseres etter den enkelte rolleinnhaveren og at det finnes et mangfold av individuelle rettigheter (Ibid. s120). Basert på dette har jeg derfor valgt å plassere alle rettigheter etter Opplæringslova innen den rettslige sfæren. I andre omgang handler derfor anerkjennelse i denne sfæren om elevenes rett til morsmålsundervisning, tilrettelagt norskundervisning og tospråklig fagopplæring for å kunne delta i undervisningen med samme forutsetninger som de majoritetsspråklige elevene, etter Opplæringslova § 2-8 (Opplæringslova, 2013). I forlengelsen av anerkjennelse i den rettslige sfæren vil krenkelse både være fratagelse av de juridiske rettighetene som jeg viser til og ekskludering fra fellesskapet (Honneth, 2008, Beck m.fl, 2010). Jeg vurderer at en derfor må se på anerkjennelse og krenkelse innen den rettslige sfære både i lys av elevenes rettigheter etter Opplæringslova og i lys av skolens praksis for gjennomføring av disse. Jeg har brukt elevutsagn, lærerutsagn og observasjon for å belyse den rettslige sfæren.

Den solidariske sfæren

Anerkjennelse i den solidariske sfæren vil dreie seg om at elevene føler seg verdsatt for sine egenskaper, handlinger og væremåte (Hugo, 2010, Beck m.fl, 2010). Som jeg beskrev i 2.1 vil disse egenskapene formes gjennom sosial interaksjon både i skole- og hjemmemiljøet (Gitz-Johansen, 2006) og anerkjennelse i den solidariske sfæren vil derfor strekke seg utover det jeg kan se i klasserommet. Det vil også omhandle lærers evne til samarbeid med hjemmet

(Becker, 2009, Nordahl, 2009) og til å benytte de kjennskapene hun får til hjemmemiljøet og elevenes kulturelt betingede erfaringer i undervisningen (Engen, 2007). Som jeg viste i punkt 2.1 vil majoritetsbefolkningens kulturelle preferanser ligge til grunn for det meste av undervisningen i skolen (Gitz-Johansen, 2006) Innen skolen kan en si at synlige tegn til at eleven blir anerkjent i den solidariske sfæren vil være at læreren mestrer å gjøre elevenes begrepsverden og sosiokulturelle erfaringsbakgrunn relevant i undervisningen og om lærer mestrer å la elevene formidle sin kultur i klasserommet. Denne form for anerkjennelse skiller seg fra kjærlighetssfæren i form av at elevenes gruppetilhørighet, språk- og religionsbakgrunn samt kulturelle formidling anerkjennes (Hugo, 2010, Beck m fl, 2010). Videre så jeg etter tegn til at elevenes interesser var kjent for lærer og om dette ble møtt på en god måte. Jeg har også sett på om lærer mestrer å kommunisere med elevene på et språklig adekvat nivå, samt gi konstruktive tilbakemeldinger i samspillet med eleven. Krenkelse innen den solidariske sfæren vil være nedverdiggelse, ydmykelse og marginalisering (Ibid.) og sett i sammenheng med tegn til anerkjennelse innen denne sfæren kan krenkelse langt på vei speile disse. Jeg har brukt elevutsagn, lærerutsagn og observasjon for å belyse den solidariske sfæren.

5. Presentasjon og drøfting av datamaterialet

I dette kapitlet presenteres undersøkelsen min under overskriftene *Kjærlighetssfæren*, *Den rettslige sfæren* og *Den solidariske sfæren*. Under hver sfære viser jeg først tegn til anerkjennelse, deretter krenkelse før jeg drøfter de empiriske eksemplene. Etter hver sfære har jeg en kort oppsummerende drøfting.

5.1 Kjærlighetssfæren

5.1.1 Anerkjennelse i kjærlighetssfæren

Elevenes utsagn

Imee har svart på spørsmål om hvilket forhold hun har til lærerne sine. Hun forteller at hun liker alle, men at hun liker Jorunn virkelig godt. Jeg spør om hun kan forklare hva det er Jorunn gjør som hun liker. *«(í) Jeg syns liksom vi tenker det samme. Når hun sier noe om noe, så syns jeg vi forklarer ting likt. Eller at vi tenker det samme om ting. Jeg skjønner alltid hva hun mener når hun forklarer en ting, nesten som om jeg skulle forklart det selv. Jeg føler liksom at jeg har litt samme mening som henne om ting.»*

Kanya snakker om hvilket forhold hun har til lærerne sine. Hun opplever å like alle sammen, men har en faglærer som favoritt. *«Åh, men best av alle er (navngir lærer). (lærer) er skikkelig snill. Av og til hvis jeg gjør noen feil ó jeg greier ikke å spille fotball ó og da må (lærer) si: du må gjøre sånn, også greier du det, også greier jeg det ikke først og da sier (lærer): «Kom igjen du greier det». Også til slutt så greier jeg det. (Lærer) er så snill. (í) Ja også viser (lærer) meg noen ganger. Sier at man kan gjøre det sånn her, nå kan du prøve for du kommer til å få det til.»*

For Elwira er det viktig å føle seg likt, at lærerne liker henne og klassen. Hun beskriver hva de gjør som tyder på at de liker henne eller klassen. *«De er ikke så sure. Noen stiller spørsmål om hva vi gjorde i friminuttet eller om vi hadde det fint på ferie. Også hjelper de oss hvis vi har blitt uvenner i friminuttene. Også er de ganske blide når vi kommer og roper ikke hvis vi*

ikke hører etter. En gang snakket Jorunn lavere jo mer vi bråket. Så begynte vi å le for noen andre kanskje ville ropt til oss.»

Observasjoner

Gjennom hele uken var jeg opptatt av om elevene ble møtt på en god måte på skolen og om det så ut som om lærerne liker dem. Jeg konsentrerte meg om de tospråklige elevene og så tydelige tegn til anerkjennelse i kjærlighetssfæren. Flere ganger tok Jorunn elever i hånden eller tok dem på armen når hun snakket med dem. Hun brukte hele kroppen i kommunikasjonen og smilte mye, hadde blikkontakt og fulgte opp utspill fra elever i klasserommet. Ved eksempelvis muntlig introduksjon til nye tema tok hun imot spørsmål fra elever ved å undre seg høyt sammen med dem. Hun møtte riktig svar med positive bemerkninger og tilføyelser. Svar som var litt på siden av tema møtte hun med respons som: *«Ja, sånn tenker du om det. Det synes jeg er interessant. Er det andre som tenker noe annet?»* Samtidig viste hun stor grad av kontroll over hvilken retning undervisningen tok. Elever rakk opp hånden under introduksjon av tema og hun signaliserte at hun så dem ved å nikke svakt, men tillot ikke alltid spørsmål før hun var ferdig. Da jeg var der fulgte hun alltid opp disse elevene etter gjennomgangen. På vei inn og ut av timer hadde hun kommentarer eller spørsmål til elevene om eksempelvis ting de har gjort på fritiden. Jorunn kommuniserte på ulike måter med elevene. Eksempler på dette er at sammen med en tospråklig elev trakk hun inn mer kompleks grammatikk i norskfaget. Eleven kommer fra et europeisk land der blant annet de grammatiske endelsene er mer komplekse enn i det norske språk. Et annet eksempel er at hun la stemmen sin ned i volum og snakker roligere med en elev som sjelden tar ordet i klassen og nesten hvisker når eleven snakker. Hun hadde også et roligere kroppsspråk når hun snakket med denne eleven.

5.1.2 Krenkelse i kjærlighetssfæren

Elevenes utsagn

To av elevene har opplevd krenkelse i form av fysisk avstraffelse på skole i hjemlandet. De fortalte om opplevelsene uoppfordret og ved flere anledninger kom de tilbake til det underveis i intervjuet. Elevene beskriver at de ble slått for å disiplineres eller hvis de eksempelvis hadde løst oppgaver feil. Begge sier at de opplever det lettere å lære når de ikke er redd for å bli slått

på skolen. I intervju spurte jeg en av elevene om de likte morsmålsundervisning. Denne eleven svarte nei svært tydelig og forklarte at hun alltid ble slått når hun ikke klarte å skrive på morsmålet sitt. Vi hadde misforstått hverandre i intervjusituasjonen. Hun trodde jeg mente undervisning i hjemlandet, jeg trodde hun snakket om morsmålsundervisningen på skolen. Da misforståelsen ble oppklart sa hun *«jeg hadde det i barnehagen, da slo de meg hvis jeg gjorde noe feil. Det er bedre å gå på skolen her og ikke bli slått»*.

Den ene eleven snakker om et fag hun opplever at hun ikke mestrer og en faglærer som hun ikke forstår forklaringene til. *«Noen ganger så misforstår hun meg på en måte. Hun skjønner ikke hva jeg ber om hjelp til.»* Jeg spurte om hva hun gjør når hun føler seg misforstått. *«Noen ganger prøver jeg å vise eller forklare det en gang til, men mange ganger bare lar jeg være.»* Jeg etterspør om lærer forstår hva hun mener når hun forklarer en gang til. *«Ja, noen ganger. Vi tenker ikke noe særlig likt tror jeg (í) det bare føles som om vi ikke tenker så likt. Hun skjønner ikke alltid meg. Jeg skjønner nesten aldri henne.»*

Observasjoner

Av etiske hensyn beskriver jeg ikke hvilke fag dette er observert i, om hendelsene skjedde hos en eller flere lærere eller hvilke elever som var involvert. Jeg har sett at i løpet av en uke var det to elever som aldri fikk hjelp fra lærer i et fag. De satt med hånden oppe mye av undervisningstiden og gikk noen ganger fra plassen sin for å spørre lærer. Ved de anledningene pekte lærer på plassen til eleven eller sa «vent litt». Lærer fulgte ikke opp spørsmål og elevene satt noen ganger resten av tiden uten å gjøre noe eller andre elever gikk fra plassen sin for å hjelpe. Ved en annen anledning ropte en lærer til en elev da eleven sa at klassen ikke hadde fått beskjed om hva de skulle gjøre. Jeg har valgt å gjengi deler av observasjon: *«Etter lang gjennomgangen sier lærer: Jeg har rett og slett drukket så mye at jeg er nødt til å gå et ærend. Klassen begynner å mumle med hverandre da en elev spør: Kan vi fortsette der hvor vi slapp sist? Lærer bekrefter dette ved å si ja. Mens lærer er ute av klasserommet starter ni stykker med arbeidet, mens de andre elevene blir sittende ved pulten eller surrer rundt. De snakker mer og mer. Henvender seg til meg. Spør om jeg har jobbet som lærer. Da jeg forteller at jeg har jobbet på ungdomsskole avledes elevene ytterligere med historier om folk de kjenner på ungdomsskole. Søsken, venner osv. Jeg nikker, men avslutter samtalen med elevene. (í) Når lærer kommer tilbake er det tre elever som jobber. Lærer*

snakker svært høyt og med et sint tonefall: Nei, hva var det dere fikk beskjed om? Dere skulle jobbe fra der dere slapp sist. Elev: Det sa du ikke. Du sa du skulle på do. Lærer: Jo, det sa jeg. Elev: Det har ikke jeg hørt. Ingen av de andre elevene sa noe, men fant frem tingene og startet arbeidet.»

5.1.3 Drøfting

Alle elevene har tydelige beskrivelser av hva som gjør at de liker en lærer eller hva som skal til for at de selv føler seg likt. Elwira legger vekt på at lærer må vise interesse for dem, Imee beskriver at Jorunn kommuniserer på et nivå hun forstår og Kanya er opptatt av at lærer må vise tiltro til hennes ferdigheter. Elevenes beskrivelser av emosjonell kontakt med lærer samsvarer i stor grad med observasjoner som jeg har gjort i Jorunns timer. Hun viser å ha det jeg vurderer som god relasjonell kompetanse i måten hun ivaretar de ulike elevenes behov i samspillet jamfør Røkenes og Hanssen (2002), ved eksempelvis å endre kommunikasjonsform og innhold i kommunikasjonen sammen med disse (ibid.). Hun er eksempelvis roligere i både kroppsspråk og verbalt språk når hun snakker med en elev som er sjenert og snakker lavt. Hun går nærmere eleven og jeg observerte at hun gjorde sitt beste for å oppfatte hva eleven sa. I en annen time tok hun med seg kunnskap om en elevs språklige kompetanse på morsmålet i forklaringen av norske lyder. På denne måten viser Jorunn at hun forstår hvordan elevene opplever samspillet (jf. Røkenes & Hanssen, 2002) og mestrer å ta ansvar for relasjonene med elevene slik Olsen & Traavik (2010) påpeker. Imee beskriver at hun oppfatter å tenke likt som Jorunn og at hun alltid forstår hva Jorunn mener. Jeg oppfatter at Jorunns relasjonelle ferdigheter bidrar til både større læringsutbytte og økt trivsel, slik både Nordahl (2009) og Hatties (2013) beskriver det, da Imee så tydelig opplever at kommunikasjonen dem i mellom skaper mening for henne. Denne tryggheten viser også Jorunn i klasserommet ved måten hun møter elevenes utsagn på. Hun har en undrende måte å møte feil svar på og jeg observerte at hun skapte trygghet i undervisningssituasjonen på denne måten. Elevene turte å stille spørsmål eller svare ved forespørsel. En slik trygghet i undervisningssituasjonen vil også bedre elevenes læringsutbytte og trivsel (Ibid.).

Jeg observerte at elevene ikke alltid opplevde like stor grad av trygghet i alle timene. Det satt elever i klassen som under min observasjon ble ignorert av en lærer, noe Honneth viser til som krenkelse innen kjærlighetssfæren (Hugo, 2010). Jeg kan ikke være sikker på at mine

observasjoner gjenspeiler hvordan det er i klasserommet når jeg ikke er tilstede, men jeg tolker hendelsene som kjent for elevene. Flere ganger reiste andre elever seg fra plassene sine for å hjelpe medelever når disse ble sittende uten å få hjelp. En konsekvens av ignorering fra lærer kan både være at elevene mister selvtillit og at de mister tillit til verden rundt seg (Hugo, 2010, Beck m.fl, 2010), men jeg undrer meg på om medelevers ivaretagelse kan være en beskyttelsesfaktor for dette i tilfellene jeg observerte (Olsen & Traavik, 2010) da deres atferd overfor de som ikke fikk hjelp ble opplevd som svært omsorgsfullt for meg som utenforstående. Som jeg viser til i observasjonsbeskrivelsene var det en hendelse der lærer ropte til en elev over noe som jeg tolker som en misforståelse. Lærer gikk fra undervisningen og istedenfor å gi felles beskjed til klassen om hva de skulle gjøre bekreftet lærer et spørsmål fra en elev på et tidspunkt der det var en del mumling og på langt nær alle som fulgte med. De elevene som viser at de trenger tydelige beskjeder for å begynne på oppgaver, som kanskje også har slitt med begrepene under gjennomgangen av tema (Baker, 2011), kan vanskelig ha fått med seg hva de skulle gjøre. Jeg er også usikker på om alle elevene koblet hvorfor læreren gikk fra klasserommet. Lærer viste i dette tilfellet liten grad av ansvar for relasjonens kvalitet (jf. Olsen & Traavik, 2010) overfor denne eleven. Det sitter også elever i klassen som uoppfordret fortalte i intervjuet om fysisk vold på skole eller barnehage i hjemlandet. Vold, det være seg fysisk eller psykisk, er også tegn til krenkelse innen kjærlighetssfæren (Beck m.fl, 2010) og selv om volden fra omsorgspersoner ikke er utført i norsk skole vet vi at tidligere erfaringer har innvirkning på hvordan vi møter nye miljøer (Varvin, 2003). Jeg antar derfor at sammen med eleven som lærers sinne gikk ut over, satt det elever i klasserommet som opplevde denne hendelsen som krenkende.

5.1.4 Oppsummering av kjærlighetssfæren

Anerkjennelse i kjærlighetssfæren, som er grunnleggende de andre sfærene, danner grunnlag for en persons utvikling av selvtillit (Beck m. fl. 2010). Elevintervjuene og observasjonene mine viser at de minoritetsspråklige elevene i min undersøkelse opplever en positiv emosjonell kontakt med lærer i løpet av skoledagen. Jeg fant at Jorunns relasjonelle kompetanse hadde stor betydning for elevenes trivsel, og dernest, trygghet på skolen i tråd med teorikapittelets punkt 2.5. Imidlertid observerte jeg at enkeltelever resignerte ovenfor en lærer som flere ganger ignorerte deres behov for hjelp, noe Honneth viser til som krenkelse i kjærlighetssfæren (Beck, m.fl. 2010). Dette kan få følger for elevenes selvtillit, så vel som

tillit til omverden (ibid.), men jeg spør meg selv om elevene kan ha nok beskyttelsesfaktorer i kontaktlærer og medelever til å veie opp for denne risikoen.

5.2 Den rettslige sfære

5.2.1 Anerkjennelse i den rettslige sfæren

Elevenes utsagn

Alle de tre elevene snakker positivt om å ha to språk. De syns oppmerksomhet fra andre elever på tospråkligheten deres er bra, men først og fremst fremhever de den sosiale og familiære betydningen av to språk. Å kunne kommunisere med familie og venner som ikke bor i Norge blant annet. Alle elevene har hatt eller har morsmålsundervisning og to av elevene har hatt eller har tilrettelagt norsk. De beskriver dette positivt i forhold til det å lære språket bedre, men særlig Kanya viser dilemmaet med hva de går glipp av i klasserommet ved å være på morsmålundervisning.

Kanya forklarer hva hun gjør i morsmålstimene. *«Vi leser. Og noen ganger når jeg ikke skjønner lekse så sier hun(morsmåls læreren) at jeg skal ta den opp også skal hun lære meg. (i) Hun sier sånn og sånn på (morsmålet), så sier hun kanskje ett ord på norsk. Da slipper jeg å gjøre lekse hjemme. Mamma kan ikke hjelpe meg så mye med lekse hjemme for hun skjønner ikke så mye som meg på norsk.»* Kanya snakker videre om å få forklaring på to språk. *«Noen ganger sier hun det før læreren. Eller vi har snakket om noe på morsmål som vi snakker om i klassen etterpå. Det er bra. Da vet jeg litt mer hva vi snakker om.»* Jeg etterspør om hun ønsker mer morsmålsundervisning. *«Nei. Jeg vil være med klassen de andre timene. Jeg skjønner hva de andre lærerne sier også.»* Hun snakker flere ganger positivt om å få forklaringer på to språk og jeg spør om hun kunne tenke seg at noen av fagene ble undervist på morsmålet. *«Ja, kanskje. I norsk, samfunnsfag og RLE. Å forklare ordene.»*

Elwira sier at hun noen ganger tenker på at hun kanskje hadde vært bedre i norsk hvis hun var født her, men hun opplever ikke at tospråklighet hindrer henne i å lære norsk. Snarer tvert i mot. Ved flere anledninger sier hun at hennes morsmål er grammatisk vanskeligere enn norsk og hun opplever at hvis man er god i hennes morsmål er det ikke så vanskelig å lære norsk. *«Det ville vært mye vanskeligere å lære (morsmålet). (Morsmålet) er annerledes etter ordene.»*

Det er lettere å bøyne et norsk ord syns jeg.» Hun har ikke hatt tilrettelagt norsk på skolen, men lærte seg norsk i barnehagen. «Jeg lærte det i barnehagen. Jeg bare hermet etter andre barn. For eksempel hvis de sa, jeg vil ha melk også fikk de melk, så sa jeg det samme. Så jeg herma litt hele tiden». Hjemme snakker familien morsmålet hele tiden og Elwira har hatt morsmålsundervisning i fem år på skolen. Hun leser og skriver begge språk.

Imee er mest opptatt av at hun vil kommunisere med familie når hun er tilbake i hjemlandet på besøk og med venner på Skype og chat. Hun sier at hun er avhengig av tre språk når hun benytter internett for kommunikasjon på grunn av at hun ikke mestrer morsmålet sitt tilstrekkelig skriftlig. Hun beskriver at vennene hennes snakker og skriver morsmålet og at hun svarer på engelsk. Imee lærte norsk i barnehagen og på skolen.

Videre virker alle elevene å ha en stor interesse for språk. De trekker frem engelsk som både viktig og interessant selv om de har varierende tro på egen kunnskap innen faget. Imee har også begynt å lære et fjerde språk og viser språklig bevissthet da hun kobler dette språket sammen med morsmålet sitt. Elwira forteller at foreldrene er mest opptatt av engelskferdighetene hennes på skolen. De ønsker at hun skal ta en god utdanning i Norge og reise tilbake til hjemlandet for å jobbe. Kanya hadde gode engelskferdigheter før hun flyttet til Norge og bruker engelsk i de situasjonene hun ikke mestrer å gjøre seg forstått på norsk.

Lærers utsagn

Jorunn beskriver samarbeidet mellom lærere rundt de tospråklige elevenes opplæring. *«Det er lettere når det er (navngir lærer) som har (navngir elev) for han jobber på trinnet. Da jobber de mer samfunnsfaglig for eksempel, mens (navngir to andre lærere) forholder seg nok mest til ukeplaner. De har også elever som kan formidle behov selv. Sånn at elevene blir jo litt delaktige i det opplegget i den tospråklige opplæringen faktisk.»*

Jeg spurte Jorunn om hun tilrettelegger for elevenes språklige kapital i undervisningen. *«Jeg tenker at det blir på en måte knyttet til tema der jeg føler at det er relevant. Og når det gjelder norskfaget da, språkopplæringa, så er ikke det noe jeg tenker på når jeg sitter og jobber (...), det er ikke noe fokus på det i planleggingen. (í) Jeg føler liksom at vi tar det med oss i det som skjer i klasserommet. Og kanskje særlig i den formelle biten i språkopplæring. Former,*

grammatikk, den biten der, så syns jeg det er naturlig å trekke inn det som de har. I den grad jeg vet det».

Observasjoner

Alle de tospråklige elevene var mye til stede i undervisningen. Jorunn brukte lang tid på introduksjon til nytt tema. Hun sikret seg at elevene hadde fått med seg innholdet ved å stille spørsmål som elevene reflekterte rundt og hun brukte godt tid før hun tillot noen å svare. Begreper ble forklart verbalt og ved noen anledninger støttet av tegning på tavlen, bruk av rollespill eller ved internett og Smartboard (digital tavle). Jorunn har etterutdanning innen drama og teater, noe som i flere anledninger kom tydelig frem når hun skulle forklare ord eller fagstoffet hvis noen ikke forsto. *«Klassen jobber med u og o, oppgavene er delt inn slik at de først leser ordene, så skriver ordene for til slutt å fylle dem inn der de passer på et oppgaveark. Kanya strever med ordene og Jorunn går bort og hjelper henne. Hun setter seg ved pulten og snakker med henne, reiser seg, tegner noe på tavla, går tilbake, forklarer en gang til, stiller spørsmål og undrer seg sammen med henne. Jorunn skuespiller «rumstere», bruker mimikk. Kanya smiler og fyller inn rumstere på riktig sted. Sammen tar de den neste oppgaven. Jorunn stiller et kontrollspørsmål i forhold til hvilken ordklasse det er. Hun gir god tid til å svare. Bekrefter så Kanyas svar».* Ved flere anledninger har jeg notert i observasjonsnotatene mine at det synes som om det er trygghet i klassen for å stille spørsmål om ordets betydning. Jorunn svarer alltid på spørsmålene med en forklaring og hun bruker underbegreper for å forklare overbegreper.

I et matfriminutt snakket jeg med lærerne som har skolens mottaksklasse. De snakket om bruk av begge språk for å skape mening. *«Vi oversetter alltid ukas mål til morsmålet, eller de gjør det selv da. (í) Oftest sies ordene høyt på deres språk og så sier vi andre det også».* Jeg spurte om elevene får nyttiggjort seg morsmålet sitt og om det er fokus på dette. *«Ja, det er jo en av de tingene jeg alltid svarer kontaktlærerne når de spør meg om noe til konferansetimen. Jeg sier det samme til foreldrene som sier at de ikke klarer å hjelpe barna sine med lekser mer. Det er ikke nødvendig å snakke om pensum på norsk bestandig. Hvis du eksempelvis er russisk og vet hva demokrati er, så lær dem det på russisk. Så trenger de bare det norske ordet. Til lærerne sier jeg at det er et ledd i det å lære norsk ó å være god på morsmålet».*

5.2.2 Krenkelse i den rettslige sfæren

Elevers utsagn

Imee beskriver organiseringen av norskundervisning. «(í) Jeg husker at det var en lærer som hadde sånn, på en måte sånn velkomstgruppe da. Det var lenge siden, så jeg husker egentlig ikke alt, men jeg husker at hun kom og hentet meg fra klassen. Også skulle vi gjøre noe med andre folk som kom fra andre land. (í) Jeg bruker egentlig bare norsk her. Det er greit med bare norsk også. Jeg kan jo lese og skrive det best.»

Lærers utsagn

I ett friminutt snakket jeg med Jorunn om tilrettelagt norsk. «Vi setter liksom elever fra Tyrkia og Vietnam sammen på gruppe og tenker at det er greit, de har det samme behovet. De skal lære seg norsk. Også har det kanskje egentlig helt ulike språklige behov og forutsetninger.»

I intervjuet snakket Jorunn om forsterket norsk i forbindelse med spørsmål om det er behov for etterutdanning innen språk og kultur på skolen. «(í) vi har jo snakket om at den norsk 2 opplæringen kan bli litt sånn tilfeldig, så vi har snakket om at noen kanskje burde spesialisere seg litt på det. Det er klart at da kunne du ha økt en kompetanse hos noen. Det blir alltid sånne timeplantekniske ting. Alltid greit å bare putte noen på norsk 2 for å fylle opp.»

Jorunn har fått spørsmål om hun mener elevene får oppfylt sine rettigheter i forhold til tilpasset opplæring, utvidet norskundervisning, morsmål og tospråklige fagopplæring. «Nja, nå er det jo sånn at rettighetene juridisk har endret seg underveis. Nå har de jo færre rettigheter enn de hadde for noen år siden, men når vi kaller det tospråklig fagopplæring, og de får to timer i uka, for mange barn så er det overhodet ikke nok. De bruker nok mye lenger tid på å tilegne seg det norske språket, og kunnskap om det norske samfunnet, enn de hadde trengt å gjøre hvis den pengesekken var større og de hadde fått flere timer i uka. (í) Hvis de bare hadde fått en time hver dag, i stedet for to timer hver onsdag, så tenker jeg at det kunne i hvert fall avhjulpet noe. Det er klart at å komme fra et annet land, med et annet språk, og skulle følge all undervisning som er tilpasset en norsk elev her, det er tøft altså. Så de får kanskje oppfylt rettighetene sine i forhold til hva loven sier at de har krav på, de kaller det innenfor det forsvarlige eller noe slik, men det er klart at mange av barna har behov for mye mer enn to timer i uka. Og det får de ikke».

«Men her er et testvelde, et testregime som jeg synes er veldig heftig. Og bare at vi får alle barna inn i et skjema, så er det greit. Så det er viktig at alle barn skal kartlegges og måles, og jeg synes ó det har jeg sagt også ó at vi bruker uforholdsmessig mye tid på å teste for å finne ut ting som vi egentlig veit og kartlegge barn som vi ikke bekymrer oss for. Og jeg ønsker heller å frigjøre noe av den tiden på å virkelig gå i dybden på de barna som jeg bekymrer meg for. Eller følge tettere opp resultatene fra de elevene som jeg er bekymret for.»

Observasjoner

I klassen var det tospråklige elever som gikk fra timen for å få morsmålsundervisning og forsterket norsk. Det var ulike fag elevene gikk glipp av, men jeg noterte meg at de blant annet gikk glipp av introduksjon til nytt tema i matematikk og i muntlige fag. Jeg så ikke at de fikk igjen det tapte i andre sammenhenger, men lykkes heller ikke med å få svar på om de fikk forklaringen tilrettelagt utenfor klassen da de gikk fra timen. I forlengelsen av Jorunns forklaring av samarbeidet rundt de tospråklige elevene har jeg valgt å anta at i noen sammenhenger gjennomgår elevene samme tema som klassen, mens i andre sammenhenger får de ikke den samme gjennomgangen.

Jeg observerte ved to anledninger at en faglærer fikk spørsmål som omhandlet begrepsforklaring. I den ene anledningen kom spørsmålet under introduksjon til nytt tema, i den andre anledningen kom det da elevene jobbet selvstendig med oppgaver og jeg har notert med følgende: *«På spørsmål fra elevene svarer (lærer) litt utålmodig. (Lærer) svarer nesten ikke på direkte spørsmål med en forklaring, men velger ofte å stille et motspørsmål istedenfor. Når elevene til slutt svarer feil kan (lærer) si «nei vel?» for så å gå videre til neste elev uten å forklare hva som er feil eller gi veiledning så det blir riktig.»* Jeg noterte meg at elevene begynte å spørre hverandre om hjelp i stedet for etter denne observasjonen.

5.2.3 Drøfting

En kan på den ene siden si at juridisk sett har elevene på Trollvik skole lik rett til utdanning, uavhengig av sosial gruppe eller etnisk tilhørighet i form av at de er tilstedeværende i skolebygget og ingen nekter dem deltagelse. Historisk sett har grupper som ikke passer inn i skolens rammer fått segregerte tilbud på spesialskoler (Engen, 2006), noe som på begynnelsen av 1990 tallet ble avviklet eller ført over i andre former (St.meld. 18, 2010-2011). De formelle

rettighetene etter Opplæringslovas § 2-8 synes å være organiserte i grupper utenfor klassen. Dette dreier seg om både morsmålsundervisningen, der elever fra flere klasser er samlet, og norskundervisning. Det blir derfor vanskelig å påstå at elevene ikke deltar på segregerte tilbud innad i skolebygget. Som jeg viste innledningsvis i kapittel 2 blir spørsmål som omhandler minoritetselvene ofte behandlet mindre seriøst enn spørsmål som også gagnar majoritetselvene (Engen & Kulbrandstad, 2004). Jorunn beskriver i intervjuet at de lærerne som velges til å undervise i tilrettelagt norsk ofte plukkes tilfeldig etter hvordan det passer med den helhetlige timeplanleggingen på skolen. Om dette gjøres på bakgrunn av et økonomisk forsøk på å få «lærerkabalen» til å gå opp eller om det viser en manglende forståelse av egen skolekultur (Jf. Strømstad m fl, 2004) kan diskuteres, men det viser en tendens til å behandle spørsmål om det pedagogiske opplegget til de tospråklige elevene med mindre seriøsitet enn timeplanlegging og pedagogisk opplegg for de ordinære klassene. En kan bare anta at også innholdet og kvaliteten i undervisningen kan bli tilfeldig med en praksis der skolens timeplanlegging styrer hvilke lærere som gjennomfører den tilrettelagte undervisningen i norsk og ikke deres formelle kvalifikasjoner. Booth og Ainscow (2001) viser at skolens inkluderingstankegang tar siktemål på å identifisere og redusere hindre for deltagelse og å bedre tilpasset opplæring med formål å øke elevenes læring og deltagelse (Ibid. s. 9). For at skolen skal mestre å tilrettelegge for lik rett til deltagelse og utdanning vil de være avhengige av å ha en metaforståelse av sin egen pedagogiske praksis og strategibruk (Strømstad m. fl, 2004, Booth & Ainscow, 2001). Jorunn beskriver hvordan skolen har planer for gjennomføring av tester og at skolens overordnede fokus på testingen er å gjennomføre det på alle elever. I forlengelsen av dette tolker jeg at testresultatene fungerer som dokumentasjon snarere enn et verktøy for identifisering og som grunnlag for bedre tilpasset opplæring. Videre oppfatter jeg at lærer sitter alene med ansvaret for resultatet av testene uten nødvendige verktøy eller tid til å gå dypere inn i etterarbeidet. En kan derfor si at skolen på et individnivå kanskje vil mestre å identifisere hindre for deltagelse, men at de på systemnivå vanskeligere vil både mestre å redusere hindringene eller kartlegge egen kultur og pedagogiske praksis som del av hindringene for deltagelse.

Slik mye av den språklige tilretteleggingen, det være seg morsmål og forsterket norsk, er lagt opp på Trollvik skole vil elevene i mer eller mindre grad gå glipp av noe de har krav på for å få noe annet de har krav på. I denne sammenhengen viser observasjonene mine og elevenes utsagn at de går glipp av deltagelse i fellesskapet for å få morsmålsundervisning og forsterket

norsk. Opplæringslovas § 2-8 gir elevene rett til særskilt språkopplæring frem til de har norskkunnskaper nok til å følge ordinær opplæring i skolen (Opplæringslova, 2013, s. 69). Det er altså elevenes norskspråklige forutsetninger som ligger til grunn for vurderingen av om de har kunnskaper nok til å følge undervisningen, ikke om undervisningen er tilrettelagt slik at de kan få en kulturell forståelse for innholdet. Honneth viser at anerkjennelsesformen innen den rettslige sfæren omhandler kognitiv respekt og tilkjennelse av samme rettigheter (Hugo, 2010, Beck m.fl. 2010) og for tospråklige elever kan vi si at de formelle rettighetene i form av at de får den språklige opplæringen de har krav på viser anerkjennelse, men at den reelle praksisen med segregerte tilbud viser krenkelse innen den rettslige sfæren. Opplæringslovas § 2-8 gir nemlig åpning for at elevene kan plasseres i segregerte tilbud i eller utenfor skolen deler av eller hele undervisningstiden over en tidsperiode på inntil to år. Skolens personale står ansvarlig for å vurdere om dette er det beste for eleven (Opplæringslova, 2013). I forlengelsen av at skolen rår over denne avgjørelsen alene kan de etiske dilemmaene i forhold til dette diskuteres, og med Honneths teorier om anerkjennelse til grunn vurderer jeg at Opplæringslova i dette tilfellet bidrar til å krenke elevenes rettigheter til deltagelse i fellesskapet ved å gi skolen rett til å gi språkopplæringen i segregerte grupper. Imidlertid vil kanskje denne form for krenkelse i den rettslige sfæren være anerkjennelse i den solidariske sfæren. Elevene er opptatt av og interessert i å benytte sin samlede språkkompetanse og blant annet morsmålsundervisningen tilrettelegger for nettopp det. Jeg drøfter dette videre i punkt 5.3.3.

Videre undrer jeg meg på om denne formen for organisering av språkopplæringen kan føre til store kommunale forskjeller, samt interne forskjeller, i forhold til organisering av de tospråklige elevenes tilbud. Før 1990 var det en omfattende nasjonal styring av kommunen og den statlige styringen dreide seg blant annet om hvilke tilbud og organer kommune skulle ha. Kommuneloven av 1992 fjernet nesten alle statlige krav til kommunene og det kommunale selvstyret har etter dette stått sterkt i organiseringen og bruk av økonomiske midler også innen dette feltet (Lov 1992, nr. 107).

5.2.4 Oppsummering av den rettslige sfæren

Anerkjennelse i den rettslige sfæren danner grunnlaget for utvikling av selvrespekt (Beck, m.fl. 2010). Mine undersøkelser har vist at elevene anerkjennes i form av at de juridisk sett

har lik rett til utdanning, det meste av tiden er de til stede i undervisningen og får sammen opplæring som medelever, samt at de får språkopplæring i tråd med Opplæringslovas § 2-8. Imidlertid ekskluderes elevene fra fellesskapet hvis de eksempelvis skal få benytte sin samlede språkkompetanse. Morsmålsundervisning og tilrettelagt norskundervisning er organisert som segregerte tilbud innad på skolen, med støtte i Opplæringslova § 2-8.

5.3 Den solidariske sfære

5.3.1 Anerkjennelse i den solidariske sfære

Elevenes utsagn

Imee beskriver å like RLE godt på skolen. Hun fremhever at det hun liker ved faget er å lære om de ulike religionene. *«Det er så interessant med tingene de gjør i de ulike religionene. Noe er skikkelig likt og noe ligner ingenting. For eksempel så er jeg kristen da, og vi gjør jo noen ting. Og muslimer for eksempel feirer jo ikke jul. Det er spennende å høre om hvordan alle gjør det. De har andre helligdager»*. Vi snakker litt løst rundt dette og kommer inn på hendelsen om bildeforbudet. Jeg spør om slike diskusjoner er vanlige i klassen hennes. *«Ja, noen ganger. For eksempel så spør Jorunn om hvordan det er for en eller annen religion også er det kanskje noen som har den som svarer. Og da sier de ting som ikke står i boka bestandig»*. Om sin egen deltagelse i slike diskusjoner sier hun at *«Noen ganger er det kanskje litt privat. Da ville jeg ikke sagt det, mens andre ganger er det kanskje greit at andre får vite det og da ville jeg sagt det. Jeg har gjort det noen ganger, men jeg husker liksom ikke noen eksempler. For eksempel så har vi snakket om noe og jeg har husket noe og da har jeg sagt det»*. Vi snakker videre om at hun kunne ønske det var mer av disse diskusjonene i klassen og jeg spør henne om hun kan huske hvordan hun følte det etter at hun har delt noe på denne måten. *«Ja, eller altså. Det føles jo bra. Jeg veit ikke hva jeg skal si. Jeg liker det og da blir jeg ganske glad»*. Jeg har notert meg at Imee har smilt mye gjennom hele intervjuet. Hun oppleves høflig og interessert. Etter dette spørsmålet tolker jeg at hun nesten slapper litt mer av. Hun setter seg litt bakover i stolen og lener ryggen mot ryggstøen for første gang. Hun har også mer blikkontakt etter dette spørsmålet.

Alle tre elevene beskriver at foreldrene er opptatt av skole. Noen er mer opptatt av det sosiale enn det faglige, men alle får spørsmål fra foreldrene sine om skolen. Videre er det likt for alle elevene at foreldrene deres liker Jorunn, men at de synes det er vanskelig å komme på møter. Alle tre sier at foreldrene forstår mer enn de klarer å si og at de er redd for at de må snakke norsk på møtene. En av elevene sier at moren synes det er bra å komme på skolen når morsmållæreren til eleven også er på møtene.

Lærers utsagn

Jorunn og jeg snakket videre om det å vise sin kulturelle bakgrunn og jeg etterspør om det ser ut til å påvirke elevene og deres læring når elevene gjør det. *«Jeg håper jo det, og jeg tror nok det, samtidig så kan det hende at når (navngir en elev i klassen) eksempelvis sier «jammen det er jo ikke lov til å ha bilde av Gud» også må jeg forklare at, ja, det har du jammen rett i, men det er en islamsk regel og det her er en kristen tegning. Så håper jo jeg at mange får repetert dette med bildeforbudet, samtidig så opplever jeg at mange fortsatt har så stort kaos inne i hodet at de sier «Oi, Islam hva var nå det igjen og bildeforbud», men jeg tenker at for hver gang de får det inn så sitter det kanskje litt mer hos noen. Sånn at de kan få noen sånne drypp, jeg tenker jo at de skjønner noe mer av verden omkring seg enn de ville gjort hvis de gikk i en klasse med bare etnisk norske barn. Og enn vi gjorde da vi gikk på skolen. Ja, det vil jeg tro. At de har et litt breiere verdensbilde enn det vi hadde.»*

Jorunn beskriver klassen sin som generelt åpne og tillitsfulle og hun opplever at det er viktig at alle får talerett i klassen. *«For jeg synes vi må kunne ha litt debatter om ting. Og at elevene skal kunne uttrykke litt meninger. Ja, for det blir veldig stusselig hvis læreren er den eneste som skal si noe».*

Gjennom uken jeg observerte tok Jorunn ved flere anledninger opp med meg at en elev ikke skulle på skoletur og at denne eleven ikke var med på noe av det sosiale som foregikk i og utenfor skolen. Hun forklarte at fire eldre søsken heller ikke deltok på skoleturer og at hun hadde forsøkt over lang tid å få tak i moren eller storesøsteren for å snakke med dem om turen. *«Ja, for jeg hadde prøvd å ta kontakt med dem. Jeg hadde prøvd å ringe og sende meldinger, men ikke fått svar og sånn. Også tenkte jeg at jeg må dra hjem til dem hvis jeg ikke får noen kontakt, men jeg kjente at det satt ganske langt inne. For det kan folk oppleve som ganske invaderende (í) og heldigvis så møtte jeg moren i trappa her. Og da huket jeg tak i*

henne (í)» Jorunn beskrev videre at moren først ikke ville snakke med henne fordi hun var redd for ikke å forstå. Sammen ble de enige om å prøve. Jorunn sa at i samtalen mellom dem prøvde hun å finne ut hvorfor eleven ikke kunne bli med på skoleturen. «(í) så nevnte jeg, eller jeg sa at, det koster ingen penger, (eleven) får mat som muslimer kan spise, (eleven) skal ha redningsvest, (eleven) skal ikke sove på rom med annet kjønn. Ja, de tingene som jeg trodde kunne være grunner og hun sier hele tiden; Nei, ikke noe problem ó ikke problem. Også spør jeg til slutt; men hva er problemet? Også sa hun: (Eleven) er litt redd. Også smilte hun sånn veldig usikkert (í) også kom det jo frem til slutt at hun var veldig redd. Og de hadde vært nabo med noen som druknet for to år siden.» Jorunn fortalte videre om drukningsepisoden der et muslimsk barn druknet da det lekte med vennene sine og hvordan familien hadde strevd med å finne et sted der de kunne begrave barnet sitt. Hun fortalte at dette trolig gikk inn på moren som lett kunne identifisere seg med situasjonen. Når dette aspektet var oppe i dagen ble det lettere for Jorunn og moren å forstå hverandre og det kom frem at eleven manglet en del utstyr for turen. Hun beskrev videre hvor glad elevene i klassen ble og hvordan mange engasjerte seg for å samle inn utstyr etter at hun hadde spurt et foreldrepar i klassen om de hadde noen ekstra klær uten å nevne hvilken elev som trengte det. «Og (eleven) ó eller og klassen blei så glad. Ja, det var sånn: (Elevens navn) skal være med, (eleven) skal være med på leirskolen dere. (í) Og de engasjerte seg, og satte himmel og jord i bevegelse for å få det til, og naboer av meg kom med tøy, ei venninne av meg kom med tøy ó ei mor i den andre klassen ringte og sa at; nå står jeg her med et par gummistøvler. Kan jeg få lov til å kjøpe dem? Så, det var veldig mange som ville at den eleven skulle være med på tur. Også blei (eleven) med.» Jorunn trakk frem at etter leirskolen hadde eleven endret seg. «(Eleven) bruker språket sitt mer og (eleven) har jo fått kjeft (lager hermetegn i luften tre ganger). Den ene gangen når (eleven) skulle dra, det hender jeg står og tar de i hånden når de går, da sa jeg: Du (elevens navn), i dag har du vært ei skikkelig skravlebøtte altså. Og da blir (eleven) litt sånn flau og sånn. For dette er jo litt liksomskjenning. Det er jo en seier egentlig. (í) Jeg vil jo heller kjeft på (eleven) for at (eleven) prater for mye enn at jeg skal fortvile for at (eleven) ikke bruker språket, for (eleven) blir jo bare hengende mer og mer etter.»

Etter en pause i intervjuet kommer Jorunn inn i rommet og sier at hun håper at jeg ikke opplever at hun vil at alle elevene skal være like. Jeg avkrefter dette. «Ja, jeg håper at du oppfatter at for meg er forskjellene normalen.»

Observasjoner

Underveis i uken jeg observerte har jeg ved flere anledninger notert hvordan lærerne kommuniserer med elevene. På Jorunn har jeg notater som viser at hun tar seg tid til å forklare ord som kan være vanskelig for noen. Hun trekker inn sin bakgrunn innen drama i forklaringene og noen ganger spiller hun ordet like mye som å forklare det. Det synes som en naturlig del av hennes undervisningspraksis og sikre seg at elevene henger med i fagstoffet gjennom å forklare ord, begreper og bygge begrepshierarkier for og sammen med elevene.

Jeg observerte at klassen hadde om o og u lyd i ord. Elwira etterspurte grammatisk regel og Jorunn forklarte at det ikke finnes noen. Etter gjennomgangen snakker Elwira og Jorunn sammen om hvordan lydene er på Elwiras morsmål. De sammenlignet med norsk og fant likheter og ulikheter.

I RLE hadde Jorunn laget en powerpointpresentasjon av egypternes vandring. En av elevene reagerte da ett av bildene kom opp på skjermen og sa «*Jammen, det er jo ikke lov å tegne bilde av gud. Det er jo bildeforbud. Man kan jo ikke tegne bilder av gud.*» Jorunn fulgte opp elevens utspill og spurte: «*Er det nytt for deg at det ikke er bildeforbud i Kristendommen slik som det er i Islam.*» Eleven nikket og Jorunn fortalte om forskjellen mellom Kristendommen og Islam i forhold til dette. Videre beskrev hun hva bildeforbud betyr. Hun spurte klassen om de visste at Islam hadde bildeforbud. Noen nikket, noen ristet på hodet. Alle elevene var stille og så på eleven og Jorunn da dette ble snakket om og forklart.

5.3.2 Krenkelse i den solidariske sfære

Elevenes utsagn

Elwira og Kanya snakket om skolens miljø og Elwira sa «*Men folk blir jo ertet for at de kommer fra andre land også noen ganger. For eksempel for hudfargen. Når vi gikk i 4. klassen var det en gutt i klassen vår som mobbet alle i klassen som var brune. Han sa at de spiste for mye sjokolade og sånn. Til og med deg Kanya og du er jo ikke SÅ brun, men du skjønnte ingenting da, så vi sa det ikke til deg. Du var jo helt ny.*» Kanya begynte å le og sa at det visste hun ikke. Hun forklarte at hun kom til Norge i 4.klasse og at hun ikke kunne noe norsk da. Elwira fortsatte. «*Ja, du kom hit i 4. klasse. Det var bra. Men han har slutta med det. Vi andre syns det var en teit ting å erte for. Man kan jo ikke noe for hudfargen. Jeg for*

eksempel er skikkelig bleik. Og jeg blei ertet for det. De kalte meg for hvitost. (Navngir elev) fant på sånne navn når vi skulle spille fotball. Når han skulle sentre til meg så sa han sånn; Se her hvitost. Og (navngir elev) kalte han gulost og (navngir elev) kalte han brunost, men det har stoppet. Nå er han jo venner med mange av de bruneste i klassen, og da skjønner han at han ikke kan erte dem.»

Lærers utsagn

Vi snakket om foreldresamarbeid og Jorunn fortalte at det ikke blir brukt mye tolk. Jeg spurte om skolens personale ble stoppet fra å bruke tolk. «*Ja, jeg tror det blir stilt veldig mange kritiske spørsmål om de virkelig trenger det. Og jeg tenker at det hadde vært, ikke bare en nyttig investering, men at de barna fortjener det. (í) Det å sikre at informasjonen når fram. For vi er to arenaer som sammen skal løfte det barnet og hjelpe det videre, og hvis man ikke forstår hverandre så blir det vanskelig å samarbeide.»*

Vi snakket om skolens grunnleggende verdier og Jorunn fortalte at som ny lærer ved skolen reagerte hun på at det var mange kristne tradisjoner. Hun sa at det var forventet at alle skulle i kirken og at elevene ikke fikk et valg med mindre de kom ny til skolen og hadde utenlands opprinnelse. Hun beskrev at hun opplevde at andres tro ble usynliggjort og jeg spurte om hun snakket åpent om dette på skolen. «*Nei. Jeg syns at dette har vært vanskelig å ta opp. For jeg har skjönt at dette tuller du ikke med. Jeg har hatt lyst til å foreslå at vi skal ha et alternativ, nei ikke alternativ egentlig, men at det er to. Enten går du på den i kirka, eller så går du på den i gymsalen. Ja, men de går ikke i gymsalen skjønner du, de som ikke skal i kirka. De går på sløyden og lager et bokmerke eller noe sånn. Så de får ikke noe av det estetiske eller åndelige. For skal du ha det, da skal du i kirka.»* Før Jorunn hadde oppfattet skolens uskrevne retningslinjer i forhold til dette åpnet hun opp for at foreldrene bestemte om elevene skulle i kirka eller om de skulle delta på alternativt opplegg på skolen. Det resulterte i at fem av elevene møtte i kirken og de resterende elevene deltok på skolen. «*Og da fikk jeg kommentarer. (í) Og det var en misforståelse. Jeg hadde ikke på noen måte drevet noe agitasjon for hverken det ene eller andre området, men jeg hadde sidestilt de og da skjedde det. Vi sidestiller ikke slike ting på denne skolen her (í) Vi tar vare på de kristne tradisjonene og vi stiller ikke spørsmål ved dem.»*

Jorunn beskrev klassen sin da hun kom inn på elevenes religiøse bakgrunn. «(í) Det var morsomt den dagen jeg begynte å jobbe her. Den dagen jeg kom. Første dag i femteklasse. Da kom det to nye elever, også skulle vi ha en sånn bli-kjent-runde. Og da fikk jeg elevene med på en runde om hva vi kan si om oss selv når vi skal presentere oss. Hva er det som er interessant å vite? Da var de enige om hvor du bor, om du har søsken, om du har et kjæledyr, hva slags hobbyer du har. Jeg tror det var noe slikt. Også skreiv vi det opp på tavla. (í) Også var det (navngir en elev) som sa «og religion». Og hun var nok nysgjerrig på (navngir en annen elev) som da var ny. For hun så nok tydelig at (eleven) ikke var etnisk norsk. Så jeg tolket det iallfall slik at hun var nysgjerrig.» Jeg etterspurte om alle elevene ble med på å fortelle om de hadde en religion eller ikke. «Ja, og jeg ble litt sånn: Kan vi skrive opp det? Så skreiv jeg det på tavla, men tenkte jeg at det skal jo ikke være noe stort tema, vi skal jo ikke definere oss etter det, tabu-tabu. Jeg skulle ikke gjøre det til noen stor sak, men ungene gjorde det selv. Også kom det noen lærere inn og så det der, og da var jeg så snar til å fortelle at det ikke var jeg som hadde bestemt det der.» Jorunn begynner å le. «Kanskje jeg møter meg selv litt i døra. Jeg tenker at dette skal vi ikke ha som et tema, men så syns ungene det er helt naturlig. Og noen er nok selvsagt mer opptatt av det en andre. For (navngir eleven som tok opp religion) er det nok slik at hun vet jo godt at hun er muslim, og da er det noen regler og noen måter å tenke på.»

Observasjoner

På vei fra klasserommet, etter observasjonen der en elev tok opp bildeforbudet i Islam, spurte jeg Jorunn om hun opplever at elevene selv ofte tar initiativ til å vise den kulturelle bakgrunnen sin. «Ikke så veldig ofte. Mye sjeldnere enn jeg trodde på forhånd. For jeg trodde at å jobbe med barn fra mange land, det var veldig annerledes enn sånn som jeg kom fra før, der jeg kanskje hadde en eller to. Så det er litt skuffende lite, men det kan også være at jeg ikke er noe flink til å trekke det frem, men jeg opplever ofte at når jeg spør de om ting så blir de litt flau og vil helst ikke snakke så mye om det. At de synes det blir veldig privat.(í)»

5.3.3 Drøfting

Anerkjennelse og krenkelse i den solidariske sfæren strekker seg utover det jeg kan se i klasserommet. Det omhandler blant annet også lærers samarbeid med hjemmet og evnen til å benytte elevenes kulturelt betingede erfaringsbakgrunn som hun får kjennskap til. Jorunn har

mange tanker om og en variert praksis i forhold til samarbeidet med foreldre. Med Bourdieus forståelse av hvordan habitus formes vil et tett samarbeid mellom elevenes to hovedmiljøer, skole og hjem, være verdifull for hvordan deres kulturelle kompetanse anses i skolen (Gitz-Johansen, 2006). Jorunn viser et mangfold av måter å møte foreldrene på (jf. Nordahls anbefalinger, 2009) ved eksempelvis å vurdere hjemmebesøk, benytte tilfeldige muligheter samt å inkludere lokalmiljøet for å få den ene tospråklige eleven med på leirskole. Jeg tolker at møtet mellom Jorunn og elevens mor og tiltakene som ble igangsatt i ettertid langt på vei speiler samarbeid på det høyeste nivået som jeg beskriver i teoridelen. Møtet viser en gjensidig medbestemmelse og medvirkning mellom skole og hjem, kommunikasjonen tilrettelegger for at hjemmets verdier er kjent og at skolen får kunnskap om viktige aspekter for å gjøre situasjonen trygg og forutsigbar for eleven (jf. Nordahl, 2009, Nes & Sand, 2012). I dette tilfellet fikk møtet et vendepunkt da Jorunn sluttet å anta hva som lå til grunn for at eleven ikke kunne delta, men spurte. Moren til eleven bar med seg en frykt som Jorunn mestret å tilrettelegge for. Elevene jeg har intervjuet sier alle at foreldrene deres er redde for å møte opp på skolen på grunn av språkbarrierer. Den ene eleven sier også at moren føler seg tryggere når morsmållæreren er med på møtene. En kan anta at med tolk ville moren trolig lettere formidlet mer også det ovennevnte eksempelet og at dette kan være en krenkelse i seg selv. I denne situasjonen mestret Jorunn å anerkjenne eleven og familiens bakgrunn uten bruk av tolk, men skolens strenge praksis kan fungere som krenkelse i den solidariske sfæren i andre sammenhenger. Med de virkemidlene Jorunn hadde for hånden mestret hun å gi både stemme og medbestemmelse til denne moren (Nordahl, 2009, Becker, 2009). Jeg tolker videre at hjemmet og skolens gjensidighet i kommunikasjonen og elevens deltagelse i fellesskapet er viktige aspekter for at eleven mer aktivt har brukt språket sitt som Jorunn forteller om i intervjuet. Jorunn peker på et viktig aspekt ved at det er to arenaer som sammen skal løfte og hjelpe elevene videre. Alle tre nivåene for samarbeid, fra informasjonsflyt til dialog og medbestemmelse, som Nordahl (2009) beskriver krevde at skole og hjem forstår hverandre i kommunikasjonen (ibid. s.27-29). Honneth viser at for å anerkjennes i den solidariske sfæren må elevene verdsettes for sine egenskaper, handlinger og væremåte (Honneth, 2008) noe som Bourdieu viser til at formes i de miljøene elevene ferdes (Bourdieu, 2002). I tråd med Bourdieus forståelse er dette et godt eksempel på hvordan Jorunn gjennom foreldresamarbeid får vite hvilke kulturelle preferanser elevene har, og hvilken erfaringsbakgrunn hun har å spille på, for å mestre å gjøre innholdet i skolen relevant.

Innen skolen vil altså et synlig tegn til anerkjennelse innen den solidariske sfæren være at læreren mestrer å gjøre elevenes begrepsverden og kulturelle erfaringsbakgrunn relevant i undervisningen slik jeg viser i punkt 4.2. Krenkelse vil langt på vei speile dette i form av at deres språk og kultur ignoreres eller ikke anses som relevant i den pedagogiske sammenhengen. Elevene viser ved sine utsagn at religion er en viktig del av deres kulturelle kompetanse. Imee beskriver sin religion som personlig, men forteller at i de anledninger hun velger å bruke den kompetansen hun har med seg hjemmefra føler hun seg glad. Jeg har funn som viser både anerkjennelse og tendenser til krenkelse innen den solidariske sfæren når det gjelder å legge til rette for, tematisere eller tåle at elevenes kulturelle, og herunder religiøse, bakgrunn kommer til syne i undervisningen. Observasjonen av eleven som uttrykker forskrekkelse over at Jorunn har avbildet Gud og den påfølgende samtalen mellom Jorunn og eleven er tegn til anerkjennelse av denne elevens religiøse tilhørighet. Hun kommuniserte med eleven ut fra en kunnskap om hvilken religion eleven har og anerkjenner elevens forståelse av verden. Elevens utsagn møtes av Jorunn som verdifullt i sammenhengen og hun bidrar til å skape verdifelleskap mellom elevens hjemmemiljø og undervisningen eleven deltar i (jf. Gitz-Johansen, 2006). I andre sammenhenger forteller hun at hun kan fungere som hinder for at elevene kan nyttiggjøre seg sin kulturelle kapital i skolen. Hennes oppfatning av hva som er tabubelagt å fokusere på samsvarer ikke med elevenes behov for å vise hvem de er eller vite noe om hverandres bakgrunn. For en av elevene var religion en naturlig del av hvem hun var og et naturlig aspekt ved å plassere hvem de andre er. Jorunns frykt for å fokusere på religion som en del av helheten i mennesket kan stamme fra egen bakgrunn og oppdragelse, redsel for å krenke noen eller frykt for å miste kontrollen over hvilken retning undervisningen tar, men også fra skolens mer eller mindre uttalte kristne verdigrunnlag og erfaringene hun viste til som ny lærer ved skolen. Jorunns anerkjennende væremåte kan altså bidra til at elevene opplever å ha med seg verdifull kapital i det sosiale fellesskapet (Beck m.fl, 2010, Hugo, 2010), mens hennes frykt for å fokusere på elevenes ulikheter, samt skolens praksis rundt den kristne tradisjon kan føre til en følelse for elevene av at deres bakgrunn marginaliseres og anses irrelevant i skolemiljøet (Ibid.). Med andre ord vil de anerkjennes på individnivå, men krenkes på systemnivå. Ved å tillate at disse aspektene snakkes om blant skolens personale kan bevissthet rundt elevenes kulturelle ulikheter og respekt for deres verdigrunnlag løftes til å bli en naturlig del av skolens pedagogiske plattform (Booth & Ainscow, 2001, St.meld. 30, 2003-2004, Jensen, 2006). Slik opplever ikke jeg at det er per i

dag. Jorunn beskriver at Trollvik skole har mange kristne tradisjoner. Slik hun beskriver det stilles det ikke spørsmål ved utøvelsen av kristendom på skolen og hvis lærere velger andre alternativer, eller sidestiller religioner, fører det til kommentarer fra andre i personalgruppen. Noe som er naturlig i tråd med Roald Jensens (2006) beskrivelse av at et mangfold av lærere ser på mangfold på ulikt vis (Ibid. s. 81-85), men Trollvik er en flerkulturell skole med minoritets elever på alle trinn. Med en så tydelig favorisering av majoritetsgruppens kulturelle tilhørighet kan jeg vanskelig forstå hvordan skolekulturen i et inkluderingsperspektiv skal mestre å tilrettelegge for at mangfoldet av kulturer og religioner kommer til uttrykk (Booth & Ainscow, 2001, Jensen, 2006). Det strider også mot Europarådets anbefalinger der fokus på tros- og ytringsfrihet innenfor et demokratisk samfunn er ledd i å gi kunnskap, utvikle gjensidighet, samt bekjempe intoleranse og fordommer (Jackson, 2014, s. 379-381). Vedøy (2008) viser i sin avhandling at demokratiprosessene i skolen ikke fungerer etter intensjonen med tanke på foreldre som ikke representerer majoritetskulturen ikke blir hørt i tilstrekkelig grad (Ibid.s.344-345). Skolens kultur kan i denne sammenhengen derfor både skape barrierer for at elevene får nyttiggjort seg sine kulturelle erfaringer (Gitz-Johansen, 2006) og for at foreldrene skal oppleve å ha medbestemmelse over barnas oppdragelse jf. Opplæringslova § 1-1.

De minoritetsspråklige elevene starter på skolen med en tospråklig kompetanse som en viktig del av deres samlede egenskaper. Som jeg har vist tidligere kommuniserte Jorunn på ulike måter med elevene. Hun tar seg tid til å forklare ord som kan være vanskelig og det synes som en naturlig del av hennes undervisningspraksis å sikre seg at elevene henger med i fagstoffet. Det finnes lærere som ikke tar jobben som språklærer for elevene, men de fleste lærerne varierte ordforklaringene sine og støttet seg på bilder og kroppsspråk der dette var nødvendig. Felles for disse observasjonene er at de benytter en kompensatorisk strategi for tospråklige elever (Engen, 2007). Elevene nyttiggjør seg kun det ene språket og kunnskaper de har tilegnet seg på morsmålet nyttiggjøres ikke. Elever som får sin differensiering gjennom kompensatorisk strategi må jobbe hardere enn de etnisk norske elevene i den forstand at de må jobbe med innholdet i fagstoffet uten å ha de samme språklige og kulturelle forutsetningene (Ibid.). Den kompensatoriske strategien fungerer da som kvantitativ differensiering, noe som igjen gagnar de ressurssterke elevene best (Ibid.). For elever som kanskje får lite hjelp hjemme, har foreldre med lav utdanning og som behersker undervisningsspråket dårlig vil jeg påstå at den kompensatoriske strategien fungerer som en

dobbel læringsbarriere (jf. Gitz-Johansen, 2006). Jeg observerte at den tospråklige strategien, der elevene får nyttiggjort seg begge sine språk, i størst grad er avgrenset til å gjelde morsmålsundervisningen på Trollvik skole. Imidlertid observerte jeg at sammen med en tospråklig elev trakk Jorunn mer kompleks grammatikk inn i norskfaget. Eleven kommer fra et europeisk land der blant annet de grammatiske endelsene er mer komplekse enn i det norske språket og Jorunn brukte sin kunnskap om elevens tospråklige ferdigheter til å skape sammenheng og relevans. På denne måten mestrer hun å benytte en tospråklig strategi (Engen, 2007) gjennom dialog med eleven uten å beherske elevens morsmål. Det Jorunn med sin norske bakgrunn i mindre grad har forutsetninger til, er å kjenne til elevenes kulturelt betingede kompetanse. Som jeg viste i den rettslige sfæren trekker Kanya frem morsmålsundervisning som positivt ved at hun får forklaringer til ordene på sitt språk. Morsmåls lærer eller tospråklige lærere har større forutsetninger for å bruke elevenes samlede språkkompetanse i undervisningen (Engen, 2007) siden de innehar den språklige kompetansen selv. De vil også kunne legge til rette for at elevene får benyttet sin kulturelt betingede kompetanse og dermed lettere tilrettelegge for at elevenes forforståelse aktiveres og sosiokulturelle bakgrunn inkluderes i undervisningen (Ibid.) Dette er det samme som jeg beskriver som en krenkelse i den rettslige sfæren. I punkt 5.2.3 drøftet jeg at skolens organisering av språkopplæring kan oppleves som krenkelse i den rettslige sfæren i forhold til at elevene deltar i segregerte tilbud. I den solidariske sfæren derimot synes det som om disse tilbudene, som bidrar til at elevene får benyttet hele sin språklige og kulturelle kompetanse, er tegn til anerkjennelse. Dette får meg til å undre på om anerkjennelse i den solidariske sfæren kan fungere som en beskyttelsesfaktor for krenkelse i den rettslige. Slik jeg forstår det vil dette være et dilemma som skolen til enhver tid, bevisst eller ubevisst, står overfor. Det jeg opplever som utfordrende i forhold til dette er at slik språkopplæringen organiseres på Trollvik skole i dag mister elevene mulighetene til å benytte hele sin språklige og kulturelt betingede kompetanse når de ikke lenger har rettigheter til morsmålsundervisning.

5.3.4 Oppsummering av den solidariske sfæren

Anerkjennelse i den solidariske sfære danner grunnlag for elevenes utvikling av selvverd. Mine undersøkelser viser at lærers relasjonelle kompetanse på individnivå i kjærlighetssfæren ser ut til å legge et positivt grunnlag for å kunne anerkjenne elevenes kulturelle bakgrunn i den solidariske sfæren. Lærers kjennskap til elevenes kulturelt betingede erfaringer blir i

størst grad benyttet i språkopplæring og religionsfaget. Imidlertid fant jeg at Jorunn selv kunne fungere som en barriere for elevenes kulturelle formidling, da særlig den religiøse formidlingen. Hennes opplevelse av hva som er tabubelagt å fokusere på i fellesskapet samsvarer ikke med elevenes forståelse av religion som en del av deres identitet. Videre vil skolens syn og praksis i forhold til blant annet den kristne tradisjon, og manglende alternativer til denne, kunne danne grunnlag for å krenke enkeltelever og grupper innen skolen.

Undersøkelsen min har vist at anerkjennelse og krenkelse innen denne sfæren strekker seg utover det jeg kan se i klasserommet. Jeg har sett at et godt utviklet skole-hjem samarbeid, med gjensidig medbestemmelse og medvirkning mellom foreldrene og skolen, krever et mangfold av måter å møte foreldrene på. Jorunn viser et slikt mangfold, men skolens syn på eksempelvis bruk av tolk kan føre til krenkelse innen denne sfæren da samarbeid på dette nivået krever at partene forstår hverandre.

Undersøkelsen min viste videre at elevene på Trollvik i størst grad fikk benyttet tospråklig strategi i morsmålsundervisning, der lærer kjente både elevenes to språk og deres kulturelle bakgrunn. Slik jeg tolker det mister elevene muligheten til å benytte begge sine språk i undervisningen når de mister retten til morsmålsundervisning. Det kan også se ut som om krenkelse i den rettslige sfæren, i form av segregerte tilbud, oppleves som anerkjennelse i den solidariske, i form av at elevene får bruke sin samlede språkkompetanse.

6. Avsluttende drøfting og anbefalinger

Mine undersøkelser viser at alle de minoritetsspråklige elevene anerkjennes i form av emosjonell oppmerksomhet og trygge relasjoner med de fleste lærerne på skolen. Dette fundamentet vil være med på å øke elevenes trivsel og læreforutsetningene, samt være forutsetninger for deres tro på seg selv og tillit til omverden (Beck m.fl. 2010, Hattie, 2013, Nordahl, 2009), noe som legger grunnlaget for en positiv identitetsutvikling (Honneth, 2008). Imidlertid har jeg også funn som viser at noen elever ble krenket innen kjærlighetssfæren, noe som over tid vil kunne ha motsatt effekt på elevenes selvtillit, læring og trivsel på skolen (Ibid.). Jeg ser at det er en mulighet for at kontaktlærers gode relasjonelle kompetanse og medelevers omsorg ovenfor disse elevene fungerer som beskyttelsesfaktorer for negative konsekvenser av denne formen for krenkelser (Jf. Olsen & Traavik, 2010). Jeg opplevde stor grad av likeverdighet mellom elevene i klasserommet og jeg har ingen funn på at elevene blir krenket av lærere i kjærlighetssfæren på grunn av sin minoritetsbakgrunn. Særlig er Jorunns uttalelse vedrørende at for henne er «*forskjellene normalen*» et tydelig tegn på at elevene anerkjennes emosjonelt og at de møtes for det mennesket de er. Jeg ser også at Jorunns relasjonelle kompetanse innen kjærlighetssfæren får positive ringvirkninger i den solidariske sfæren, noe som kanskje er naturlig med tanke på at kjærlighetssfæren danner grunnlaget for de to andre sfærene (Honneth, 2008). Det kan se ut som om hennes evne til å skape gode relasjoner med elevene på individnivå i kjærlighetssfæren gjør at hun innehar nok kunnskap om deres språklige og kulturelle bakgrunn til å mestre å nyttiggjøre seg den i det pedagogiske opplegget og dermed anerkjenner deres egenskaper og væremåte i den solidariske sfæren.

Slik jeg oppfatter det er anerkjennelse og krenkelse innen den rettslige og den solidariske sfæren noen ganger vanskelig å skille. Som vist i Beck og kollegene (2010) vil anerkjennelse i den rettslige sfæren fremme elevenes selvrespekt, mens anerkjennelse i den solidariske sfæren danner grunnlaget for en persons selvverd (Ibid.s18). Som jeg tidligere har vist beskriver Honneth disse to sfærene som det offentlige rom, så en glidende overgang mellom disse er kanskje naturlig. Jeg vurderer at innen det offentlige rom er de tospråklige elevene i 6b på Trollvik skole juridisk sett tilbudt lik rett til utdanning, men manglende diskusjoner om maktbalansen mellom majoritets- og minoritetsgruppene på et utdanningspolitisk nivå, samt skolens manglende metaforståelse av egen kultur og praksis, gjør at de kulturelle rammene for

undervisningens form og innhold ikke nøytraliseres tilstrekkelig for å skape relevans for alle gruppene innen skolen (jf. Haugen, 2012, Booth & Ainscow, 2001). Dette går ut over både den rettslige og den solidariske sfæren og kan føre til at elevene mister troen på at stemmen deres teller og at de har en likeverdig rolle i samfunnet og det offentlige rom (Honneth, 2008, Hugo, 2010, Beck m.fl. 2010). Skolens har en sentral rolle i forhold til å forhindre denne krenkelsen. Det som imidlertid ser ut til å krenke elevene i den rettslige sfæren, språkopplæring i segregerte tilbud, synes å gi anerkjennelse i den solidariske sfæren. Dette funnet står sentralt når jeg nå viser mine anbefalinger.

Engen (2007) viser til at en tospråklig strategi kan iverksettes på de fleste av elevene da de 20 største språkgruppene i Norge, per 1994, dekker om lag 90 % av den minoritetsspråklige befolkningen (Ibid. s. 82). Som jeg tidligere har vært inne på vil en tospråklig lærer ha mulighet til å fremme elevenes faglig forståelse ved hjelp av begge språkene (Engen, 2007) i tillegg til utvidet kjennskap til elevenes kulturelt betingede erfaringer (Gitz-Johansen, 2006). I et sosiokulturelt perspektiv på læring, der lærer tilrettelegger for at elevens utviklingszone åpnes, vil en tospråklig lærer ha større forutsetning for å bidra til dette med kunnskap om begge aspektene ved læring (Engen, 2007). Elevinformantene snakket positivt om morsmålsundervisning og særlig Kanya forklarte at morsmålsundervisning hjalp henne å få bruke sin språkkompetanse samlet gjennom å få forklaring på morsmålet før hun fikk gjennomgangen sammen med klassen. Ansettelse av tospråklige lærer på kommunalt nivå kan passe denne kommunens organisering av språklig tilrettelegging for minoritetsspråklige som jeg tidligere har vist til, samtidig som sårbarheten for skolevis variasjon i elevmassen elimineres (Ibid.). Samtidig opplever jeg at for at skolen skal mestre å tilegne seg tilstrekkelig kunnskap om elevenes språklige og kulturelle bakgrunn må det være et tett samarbeid med foreldrene. Skolen bør tilrettelegge for at de minoritetsspråklige foreldrene får bruke stemmen sin (Becker, 2009) på veien mot gjensidig medbestemmelse og medvirkning over elevenes utdanning (Nordahl, 2009). Tilrettelegging for det mangfoldet av foreldre som finnes i skolen krever et mangfold av måter å samarbeide på (Ibid.). Jorunn viser god fleksibilitet og engasjement i sitt samarbeid med foreldrene, men kritiske spørsmål fra skolens ledelse, på eksempelvis bruk av tolk, kan bidra til at demokratiprosessen på skolen ikke fungerer optimalt (Vedøy, 2008) og at foreldrenes rett til medbestemmelse over barnas oppdragelse krenkes (Opplæringslova, 2013).

Problemstillinga mi tar for seg om elevenes kulturelle kapital anerkjennes og synliggjøres i skolen. Undersøkelsen min viser at dette krever både innsats og kunnskap fra lærer, samt trygghet i klasserommet for at elevene selv skal få formidle sin kapital. I det jeg tolker som «beste mening» kan lærers frykt for å fremheve ulikheter noen ganger fungere som en barriere for at elevene skal kunne formidle sine kulturelt betingede erfaringer, som eksempelvis religiøs tilhørighet. Imidlertid fikk jeg samlet sett en god følelse etter at undersøkelsen min var gjennomført. Hver dag, med flere ulike lærer og elever, ble mangfold fremmet respektfullt, vektlagt positivt, sett på som et ledd i å utvide elevenes verdensbilde og på denne måten anerkjent som verdifull kapital i skolen.

Litteraturliste

- Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (5. utg.). Bristol: Multilingual Matters
- Beck, C.W, Engen, T.O, Østerud, S, Øzerk, K, Aasen, J. (2010) *Sosialiseringsteoretikeren Anton Hoëm ó en internasjonal plassering*. I Hoëm, A. *Sosialisering*. Vallset: Oplandske bokforlag
- Becker, A.A. (2009). *Flerstemmig mangfold: Samarbeid med minoritetsforeldre*. Bergen: Fagbokforlaget
- Booth, T., & Ainscow, M. (2001). *Inkluderingshåndboka*. Vallset: Oplandske bokforlag
- Bourdieu, P. (2002) *DISTINKSJONEN. En sosiologisk kritikk av dømmekraften*. Gjøvik: De norske Bokklubbene
- Collin-Hansen, Ragnhild. (2008) *Barns rett til opplæring og til vern mot marginalisering i skolen*. Bergen: Universitetet i Bergen
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag
- 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*. Vallset: Oplandske Bokforlag
- Engen, T.O. (2007) *Tilpasset opplæring i et sosiokulturelt perspektiv*. Utdanningsdirektoratets artikkelsamling *Kompetanse for tilpasset opplæring*
- Engen, T.O & Kulbrandstad, L.A. (2004) *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning*. Oslo: Universitetsforlaget
- Flem, A. (2004) *En studie av hva en lærer gjør for å lykkes med den inkluderende skolen*. I T. Pettersen & M.B Postholm (Red.) *Klasseledelse* (2. utg.) Oslo: Universitetsforlaget
- Gall, M.D, Gall, J.P & Borg, W.R. (2007) *Educational Research*. USA: Pearson International

- Gitz-Johansen, T. (2006). *Den multikulturelle skole: Integrasjon og sortering*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag
- Grønmo, S. (1996). *Forholdet mellom kvalitative og kvantitative tilnærminger i samfunnsforskningen*. I H. Holter & R. Kalleberg (Red.) *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlag
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (2004). *Feltmetodikk* (2. utg., 6.opplag). Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Haugen, CR. (2012). *Ulikhetens kompleksitet ó Makt over utdanning i kritisk utdanningsteori*. Norsk pedagogisk tidsskrift, 96 (5), 337-347
- Hatch, J.M. (2002) *Doing qualitative research in education settings*. State University of New York
- Hattie, J. (2013) *Synlig læring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Honneth, Axel. (2008) *Kamp om anerkjennelse*. Oslo: Pax Forlag
- Hugo, B.B. (2010) *Sammen kan vi klare det*. Masteroppgave fra Høgskolen i Hedmark
- Jackson, R. (2014) *öVeiviseren:ö En presentasjon av Europarådets retningslinjer for religions- og livssynsundervisning*. Norsk pedagogisk tidsskrift, 98 (5), 375-384
- Jacobsen, J. (2013) *Axel Honneth. Anerkjennelse, danning og utdanning*. I Straume, I. (2013) *Danningens filosofihistorie*. Gyldendal akademisk
- Jensen, R. (2006) *Tilpasset opplæring i en lærende skole*. Stjørdal: Læringforlaget
- Johannessen, A, Tufte, P.A. & Kristoffersen, L.(2005) *Samfunnsvitenskapelig metode*. (3.utg.) Oslo: Abstrakt forlag
- Kleven, T.A(red). (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. (2.utg) Oslo: Unipub forlag
- Kristoffersen, C. S. (2007). *Tilpasset opplæring i et Vygotskyperspektiv: En feltstudie av kateterundervisning som søker å kartlegge og analysere en lærers språklige formidling av*

faglige begreper på sjette klassesetrinn. (Masteroppgave, Høgskolen i Hedmark). Lokalisert på http://brage.bibsys.no/hhe/handle/URN:NBN:no-bibsys_brage_4011

Kvale, S & Brinkmann S. (2009) *Det kvalitative forskningsintervju.* (2.utg.) Oslo: Gyldendal akademisk

Lov om kommuner og fylkeskommuner, nr.107. (1992) *Kommuneloven.* Oslo: Kommunal- og moderniseringsdepartementet. Lokalisert på: <http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1992-09-25-107>

Lund, T. & Haugen, R. (2006) *Forskningsprosessen.* Oslo: Unipub forlag

Molander, A. & Terum, L.I. (red) (2008) *Profesjonsstudier.* Oslo: Universitetsforlaget

Morken, I. (2006) *Normalitet og avvik.* Oslo: Cappelen Akademiske Forlag

Nes, K. & Sand, S. (2012) *Vurdering som tilpasset opplæring?* I Engen, T.O. & Haug, P. (2012) *I klasserommet.* Oslo: Abstrakt forlag

Nordahl, T. (2009) *Hjem og skole.* Oslo: Universitetsforlaget

Nordenbo, S.E, Søgaard Larsen, M, Tifticki, N, Wendt, R.E. & Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetencer og elevers læring i førskole og skole.* Dansk Clearinghouse for Utdanningsforskning. Danmarks Pædagogiske Universitetsskole: Universitetet i Århus

Nordengreen, E. (2013) *Relasjonelle ferdigheter.* I Vold, E.K (red) (2013) *Rom for læring.* Bergen: Fagbokforlaget

Olsen, M.I. & Traavik, K.M. (2010) *Resiliens i skolen.* Bergen: Fagbokforlaget

Opplæringslova. (2013) *Opplæringslova og forskrifter.* Oslo: Pedlex

Pihl, J. (2005) *Etnisk mangfold i skolen.* (1.utg.) Oslo: Universitetsforlaget

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

Røkenes, O.H. & Hanssen, P.H. (2002) *Bære eller briste. Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. Bergen: Fagbokforlaget

St.meld. 10.(2011-2012). *Kultur, inkludering og deltaking*. Oslo: Kulturdepartementet

Lokalisert på

<http://www.regjeringen.no/pages/36494747/PDFS/STM201120120010000DDDPDFS.pdf>

St.meld. 16 (2006-2007) *í Og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo:

Kunnskapsdepartementet. Lokalisert på:

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2006-2007/stmeld-nr-16-2006-2007-.html?id=441395>

St.meld. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Lokalisert på:

<http://www.regjeringen.no/Rpub/STM/20032004/030/PDFS/STM200320040030000DDDPDFS.pdf>

Strømstad, M. Nes, K. & Skogen, K. (2004) *Hva er inkludering?* Vallset: Opplandske bokforlag og Norges forskningsråd

Tinnesand, T. (2013) *Pedagogisk analyse*. I Vold, E.K (red) (2013) *Rom for læring*. Bergen:

Fagbokforlaget

Varvin, S. (2003). *Flukt og eksil*. Oslo: Universitetsforlaget

Vedøy, G. (2008) *Ledelse i flerkulturelle skoler*. Oslo: PhD-avhandling. Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling. Universitetet i Oslo

Vedlegg 1. Intervjuguide. Semistrukturert intervju av lærer.

Intervjuguide, lærer.

Informasjon om meg, prosjektet og hensikten med intervjuet.

Om informanten.

- Kan du fortelle om din utdanning- og erfaringsbakgrunn?
- Hva er du opptatt av i arbeidet med minoritetsspråklige elever?

Om skolens nærmiljø:

- Kan du gi meg en beskrivelse av lokalmiljøet som elevene bor i?

Om skolen.

- Jeg har bare vært på skolen en kort periode og føler ikke at jeg kjenner skolen deres. Hvordan vil du beskrive den for meg?
- Kan du si noe om skolens grunnleggende verdier i forhold til ulik språklig- og kulturell bakgrunn?

Om klassens elevgruppe:

- Hvordan vil du beskrive elevene i din klasse?
- Hvilke egenskaper blant alle elevene i klassen oppleves som positive?
 - Er det forskjell på hvilke elever som har disse egenskapene?
- Syns du det er forskjell på hvordan elevene klarer seg ut fra hvilken bakgrunn de har? (Kultur, språk, erfaring.)
- Vet du om elevene er gode på morsmålet sitt?

Om personalets interesser, kompetanse og samarbeid:

- Har skolen noen felles holdninger når det gjelder kulturell bakgrunn eller mangfold?
- Har skolen tospråklig personell? (På hvilken måte nyttiggjøres evt disse?)
- Har personalet blitt tilbudt kurs/ videreutdanning knyttet til temaet?
 - Er det behov for mer kompetanse i personalgruppen?
- Samarbeider lærerne som har klassen om opplegget for de tospråklige elevene?
- Er det samarbeid mellom informanten og de ansatte på mottaksklassen?

Om informantens tanker, forståelse og pedagogisk tilrettelegging av språklig- og kulturell kapital i skolen:

- Prøver du/ dere å ta hensyn til elevenes kulturelle og språklige bakgrunn når dere planlegger undervisningen?
 - Hvilke positive aspekter er det med elevers ulike kulturelle erfaringer i klassen?
 - Hvilke utfordringer finnes det med elevers ulike kulturelle erfaringer i klassen?
 - På hvilken måte forsøker du å synliggjøre ulik kulturell bakgrunn i skolen?
 - Opplever du at elevene tar initiativ til å vise sin kulturelle bakgrunn?
- Er det noen sammenhenger der elevenes bakgrunn kommer til syne?
 - Hvordan ser dette ut til å påvirke elevenes læring? (De minoritetsspråklige, alle elevene.)
 - I hvilke fag kommer elevenes kultur mest til syne? Minst?
- Er det noen fag eller læringsaktiviteter der det å være fra en annen kultur eller religion hindrer deltagelse?
- Er det noen elever som har hatt tilbud om tospråklig fagopplæring?

Samarbeid skole ó hjem:

I uken jeg var hos dere nevnte du samarbeid med foreldre mange ganger.

- Hvordan fungerer samarbeidet med foreldrene til de tospråklige elevene?
- Er samarbeidet med minoritetsspråklige foreldre annerledes enn med norske?
- Oppmøte til samtaler mellom skole og hjem? (foreldremøter/ utviklingsamtaler.)
- Blir foreldrene inkludert i synliggjøringen av elevenes språklige- og kulturelle bakgrunn?
- Opplever du kommunikasjonsvansker i samarbeidet med foreldrene?

Til slutt vil jeg gjerne høre litt om hva du tenker ift elevenes rettigheter:

- Slik du vurderer det: Tror du de minoritetsspråklige elevene får de rettighetene de har krav på?

Vedlegg 2. Intervjuguide. Semistrukturert intervju av elever.

Intervju ó elever

Informasjon om prosjektet og formålet med intervjuet.

Informasjon om at elevene kan trekke seg fra undersøkelsen når som helst uten å gi grunn. De kan også be foreldre eller kontaktlærer om å si det til meg hvis de ikke ønsker det selv.

Informasjon om at jeg ikke kommer til å bruke de ekte navnene når jeg skriver om intervjuet, samt at jeg ikke kommer til å si hvem som sa de ulike tingene til noen. Forklare anonymitet og taushetsplikt. Motta muntlig samtykke fra elevene etter at opptaker er startet.

Om elevene:

Jeg har jo snakket litt med noen av dere om søsken og familie og sånn, men ikke med alle og jeg har lyst til å snakke litt til om det.

- Bor dere i nærheten av skolen?
- Hva liker dere å gjøre på fritiden?

Om skolen:

- *Jeg har bare vært på skolen en kort periode og føler ikke at jeg kjenner skolen deres. Hvordan vil dere beskrive den for meg?*
- Trives dere på denne skolen? (Hva er best ved å være her/ hva kunne vært annerledes?)
- Har dere gått på en annen skole før?

Om lærere og elever:

- Hvordan er deres forhold til lærerne på skolen?
- Hvordan er deres forhold til de andre elevene i klassen?
- Er det noen på skolen deres som blir mobbet eller ertet?

Om tospråklighet:

Som dere vet så er en av grunnene til at jeg er på skolen deres at jeg er interessert i å vite masse om hvordan det er å ha to språk. Så nå skal jeg stille noen spørsmål om det.

- Hvordan lærte dere norsk?
- Er all undervisningen på skolen på norsk?
- Hvordan lærte dere morsmålet deres?
- Hvordan syns dere det er å ha to språk?
 - Syns dere at noe i språkene dine er likt?
 - Er det noen av de andre i klassen som snakker om at dere har to språk?
 - Er det noen lærere som snakker om at dere har to språk?

Om undervisningen:

- Hvilke fag liker dere best? (Hva er det som gjør at dere liker disse fagene best?)
- Hvilke fag er lettest og vanskeligst?
- Hva er det mest spennende å lære om på skolen?
- Hva gjør at dere lærer best?
- Hva samarbeider dere elevene om?
- Får dere den hjelpen dere trenger på skolen?
- Når det er tema i fag som dere har lært om hjemme eller som dere har opplevd utenfor skolen: Forteller dere om det da?
- Hva gjør at dere får lyst til å jobbe med fagene på skolen? Hva ødelegger for at dere skal ha lyst?

Om hjemmet:

- Snakker dere ofte om skolen med foreldrene deres?

Vedlegg 3. Informasjonsskriv om undersøkelsen. Samtykke lærer.

Forespørsel til skole om deltakelse i forskningsprosjektet.

öI hvilken grad og på hvilken måte kommer elevenes kulturelle kapital til syne i skolen?ö

Jeg går det siste året på master i Tilpasset opplæring ved Høgskolen i Hedmark. Temaet for min masteroppgave er knyttet til kulturelle- og språklige minoriteter og på hvilken måte det kulturelle mangfoldet kommer til syne i klasserommet.

For å få svar på dette ønsker jeg derfor å observere en klasse ved deres skole med 4-7 minoritetsspråklige elever i en uke, etterfulgt av intervju med de to mest sentrale lærerne og to elever. Spørsmålene i intervjuet baseres noe på hva som er observert i klassen og noe på temaer knyttet til synliggjøring av mangfold. Jeg vil ha spesiell fokus på tema som omhandler elevenes kulturelle bakgrunn og på hvilken måte deres kultur og erfaring blir trukket med inn i undervisningen. Planlagt eller spontant.

Intervjuene vil ta 45 minutter og vi kan sammen bli enige om hvor intervjuet skal finne sted. Det vil bli benyttet båndopptaker under intervjuene. Opplysninger samlet i observasjon og intervju vil bli behandlet konfidensielt. Enkelt personer, skole og kommune vil ikke kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. De innsamlede opplysningene anonymiseres og navnelister oppbevares innelåst og adskilt fra de øvrige dataene. Notater makuleres og opptak slettes når masteroppgaven ferdigstilles. Det vil ikke være andre enn meg som har tilgang til informantenes identitet, men min veileder Thor Ola Engen vil ha tilgang til informasjon om hvilken skole jeg gjennomfører undersøkelsen på.

Det er frivillig å være med i forskningen. Deltagere vil, uten å måtte begrunne årsak nærmere, kunne trekke seg når som helst i prosessen. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Ida Løvstad Hesthagen (*Kontaktinformasjon er fjernet fra vedlegg*).

Veileder/ daglig ansvarlig, Thor Ola Engen, kan også besvare spørsmål ved behov: (*Kontaktinformasjon er fjernet fra vedlegg*).

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Vedlagt informasjonsskrivet er et anbefalelsesbrev fra Høgskolen i Hedmark.

Jeg håper på et positivt svar.

Med vennlig hilsen
Ida Løvstad Hesthagen

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt skriftlig informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Jeg samtykker til å delta i intervju

Jeg samtykker til at Ida Løvstad Hesthagen kan være til stede i mine undervisningstimer

Vedlegg 4. Informasjonsskriv om undersøkelsen. Samtykke fra foresatte.

Informasjonsskriv og samtykkeerklæring på forskningsdeltagelse i forbindelse med masteroppgave.

Til foreldre/ foresatte.

Jeg er student på Høgskolen i Hedmark, Hamar. Her går jeg det siste året på master i Tilpasset opplæring og skriver nå på min masteroppgave. Jeg har tidligere jobbet seks år som lærer. De siste 3,5 årene har jeg jobbet i PPT.

Temaet for min masteroppgave er knyttet til om det kulturelle mangfoldet kommer til syne i klasserommet og hvordan elevenes kulturelle bakgrunn anerkjennes. For å få svar på dette skal jeg observere i en klasse en uke og intervju to lærere og to elever. Noen av spørsmålene i intervjuet blir laget ut fra hva jeg har observert i klassen og noen lages ut fra temaer som handler om kulturelt mangfold. Jeg vil ha spesielt fokus på tema som handler om elevenes kulturelle bakgrunn og på hvilken måte deres kultur og erfaring blir trukket med inn i undervisningen.

Det er veldig viktig for meg at ingen skal kunne vite hvilke elever, lærere og skole jeg skriver om i oppgaven min. Opplysninger som jeg har fått gjennom observasjoner og i intervjuet vil bli behandlet konfidensielt. Elevens navn, nasjonalitet, skole og bostedskommune vil ikke kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. De innsamlede opplysningene anonymiseres og navneliste oppbevares innelåst og adskilt de øvrige dataene. Notater makuleres og opptak slettes når masteroppgaven ferdigstilles innen 15.02.2015. Det vil ikke være andre enn meg som har tilgang til informantenes virkelige navn, men min veileder Thor Ola Engen vil ha tilgang til informasjon om hvilken skole jeg gjennomfører undersøkelsen på.

Intervjuene jeg skal gjennomføre med elevene vil ta 45 minutter og vi kan være på et rom på skolen. Hvis dere ikke ønsker at elevene skal intervjues på skolen kan vi bli enige om et annet sted sammen. Jeg ønsker å bruke båndopptaker til intervjuene hvis det er greit for eleven og foreldrene.

Jeg har fått tillatelse av Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD) og lærere/ rektor ved skolen til å observere i din sønn/ datters klasse.

Det er frivillig å være med i forskningen. Selv om dere samtykker nå vil dere som foreldre/ foresatte når som helst kunne trekke dette samtykket fra prosessen uten å gi noen grunn til dette. Dersom dere trekker samtykket vil alle opplysninger fortsatt forbli anonymisert.

Dersom du/dere har spørsmål til studiet, ta kontakt med studenten, Ida Løvstad Hesthagen, på telefon: *(Fjernet fra vedlegg)* eller epost: *(Fjernet fra vedlegg)*

Veileder/ daglig ansvarlig, Thor Ola Engen, kan også besvare spørsmål ved behov:
(Kontaktinformasjon fjernet fra vedlegg)

Med vennlig hilsen Ida Løvstad Hesthagen

SAMTYKKE FRA FORELDRE/ FORESATTE TIL INFORMANT

Vi har mottatt skriftlig informasjon og er villige til å la barnet vårt delta som informant i mastergradsstudiet. Vi er innforstått med at vi når som helst, uten å måtte oppgi grunn, kan trekke tilbake vårt samtykke.

(Dato og signatur av foreldre/ foresatte.)

I tillegg samtykker vi i at Ida Løvstad Hesthagen kan benytte lydopptaker under intervju. Vi er kjent med at opptakene blir slettet innen 15.02.15 og at det kun er Ida Løvstad Hesthagen som har tilgang til lydopptakene.

(Dato og signatur av foreldre/ foresatte.)

Vedlegg 5. Anmodningsbrev fra Høgskolen i Hedmark.



Mastergrad i tilpasset opplæring.

Anmodning om adgang til å innhente data i forbindelse med masteroppgave i Tilpasset opplæring.

I forbindelse med sitt mastergradsstudium i tilpasset opplæring, trenger våre studenter mulighet til å komme ut i skoler og barnehager for å samle inn empirisk materiale til sin masteroppgave. Det er ingen forpliktelser for vedkommende skole eller barnehage mht. veiledning eller lignende. Datamaterialet vil bli anonymisert før det brukes som del av studentens masteroppgave. Ingen informasjon skal således kunne tilbakeføres til bestemte barnehager, skoler eller enkeltpersoner. Resultatene vil videre bli behandlet konfidensielt, og ingen funn vil bli publisert offentlig med mindre de involverte partene har gitt sin tillatelse. Alle studentene skal søke Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste om tillatelse til å få gjennomføre sin undersøkelse, slik at etiske og andre hensyn er ivarettatt i henhold til lov og forskrifter.

Bakgrunn:

I alle sentrale utdanningspolitiske dokumenter siden grunnskoleloven og spesialskoleloven ble slått sammen til én lov for alle barn ó inkludert St.meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* ó er tilpasset opplæring nedfelt som et viktig prinsipp. Likeledes går myndighetene inn for inkludering som et overordnet prinsipp. Rammepplanen for barnehagen gjenspeiler også disse grunnprinsippene.

I evalueringene av L97 avdekkes det et klart behov for lærere og skoleledere som behersker tilpasset opplæring og inkludering som er overordnede begreper også i Kunnskapsløftet. De politiske myndighetene foreslår en bred satsing for å sikre dette. For at lærere og ledere skal kunne utvikle bedre beherskelse av tilpasset opplæring og inkludering i praksis og teori, er det behov for *forskningsbasert* kunnskap. Dette fordrer både teori- og fagutvikling på fagfeltet.

Gjennom et *mastergradsstudium i tilpasset opplæring* har Høgskolen i Hedmark ønsket å ta opp utfordringen om å utvikle en praksisbasert kunnskap og en lærerkompetanse som samtidig er forskningsbasert. Særlig studentenes mastergradsavhandlinger vil gjøre at studiet kan bidra til fag- og kompetanseutviklinga på feltet. Slik kan mastergradsstudiet også gjøre lærerutdanningsinstitusjonene bedre rustet til å drive annen kvalifisering på feltet.

For at dette skal lykkes er imidlertid høgskolen avhengig av et tett og forpliktende samarbeid med praksisfeltet. Gjennom hele studiet er det lagt til rette for at studentene i nært samarbeid med skoler og barnehager skal få utvikle evnen til å samle data, presentere sine resultater og utvikle kritisk, faglig forankret refleksjon over resultatene. Slik skal både kunnskapsaspektet,

ferdighetsaspektet og holdningsaspektet ved tilpasset opplæring utvikles til en mest mulig integrert og personlig forankret kompetanse.

I denne sammenhengen er det av helt avgjørende betydning at studentene får anledning til å samle inn og analysere gode eksempler.

Høgskolen i Hedmark håper med dette at skoleverket og barnehagen og Deres institusjon vil stille seg positivt til at studentene får adgang til å gjøre forskning og datainnsamling. Ved eventuell henvendelse kan den enkelte student gjøre nærmere rede for sitt bestemte fokus og sin nærmere avgrensede problemstilling. Eventuelle spørsmål kan ellers rettes til undertegnede.

Hamar 01.08.2011.

Thor Ola Engen
Professor i pedagogikk / leder for mastergradsstudiet i tilpasset opplæring
Avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap
Høgskolen i Hedmark
Tlf 62517707
thor.engen@hihm.no



Vedlegg 6. Godkjenning fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Thor Ola Engen
Institutt for samfunnsvitenskap Høgskolen i
Hedmark Postboks 4010 Bedriftssenteret
2318 HAMAR

Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Vår dato: 20.02.2014

Vår ref: 37520 / 3 / MSI

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 07.02.2014.

Meldingen gjelder prosjektet:

| | |
|-----------------------------|---|
| <i>37520 syne i</i> | <i>I hvilken grad og på hvilken måte kommer elevenes kulturelle kapital til skolen?</i> |
| <i>Behandlingsansvarlig</i> | <i>Høgskolen i Hedmark, ved institusjonens øverste leder</i> |
| <i>Daglig ansvarlig</i> | <i>Thor Ola Engen</i> |
| <i>Student</i> | <i>Ida Løvstad Hesthagen</i> |

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

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

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering.

Endringsmeldinger gis via et eget skjema,

<http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.02.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Marte Byrkjeland

Kontaktperson: Marte Byrkjeland tlf: 55 58 33 48

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Ida Løvstad Hesthagen

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no



Personvernombudet for forskning

Prosjektvurdering ó Kommentar

Prosjektnr: 37520

Formålet er å undersøke i hvilken grad og på hvilken måte elevenes kulturelle kapital kommer til syne i skolen. Data samles inn gjennom observasjon og intervju. Personvernombudet legger til grunn at det kun registreres personopplysninger om elever som har samtykket til deltakelse.

Ifølge prosjektmeldingen skal det innhentes skriftlig samtykke basert på skriftlig informasjon om prosjektet og behandling av personopplysninger. Personvernombudet finner informasjonsskrivet tilfredsstillende utformet i henhold til personopplysningslovens vilkår. Dersom det skal benyttes koblingsnøkkel i prosjektet må setningene: "De innsamlede opplysningene anonymiseres og eventuell navneliste oppbevares innelåst og adskilt de øvrige dataene. Notater makuleres og eventuelle opptak slettes når masteroppgaven ferdigstilles 15.02.2015" omformuleres til "De innsamlede opplysningene aidentifiseres og navneliste oppbevares innelåst og adskilt fra de øvrige dataene. Personopplysningene anonymiseres, notater makuleres og eventuelle opptak slettes når masteroppgaven ferdigstilles 15.02.2015".

Ombudet minner om at selv om foreldre/foresatte samtykker til barnets deltakelse, må barnet også gi sin aksept til deltakelse. Barnet bør få tilpasset informasjon om prosjektet, og det må sørges for at barnet forstår at deltakelse er frivillig og at de når som helst kan trekke seg dersom de ønsker det. Frivillighetsaspektet må særlig vektlegges i forhold til barn når forskningen foregår på eller i tilknytning til en organisasjon som barnet står i et avhengighetsforhold til, som for eksempel skole.

Det vil i prosjektet bli registrert sensitive personopplysninger om rasemessig eller etnisk bakgrunn, eller politisk, filosofisk eller religiøs oppfatning jf. personopplysningsloven § 2 nr. 8 a).

Innsamlede opplysninger registreres på privat pc. Personvernombudet legger til grunn at veileder og student setter seg inn i og etterfølger Høgskolen i Hedmark sine interne rutiner for datasikkerhet, spesielt med tanke på bruk av privat pc til oppbevaring av personidentifiserende data.

Prosjektet skal avsluttes 15.02.2015 og innsamlede opplysninger skal da anonymiseres og lydopptak slettes. Anonymisering innebærer at direkte personidentifiserende opplysninger som navn/koblingsnøkkel slettes, og at indirekte personidentifiserende opplysninger (sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. skole, klasse, alder, kjønn) fjernes eller grovkategoriseres slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i materialet.